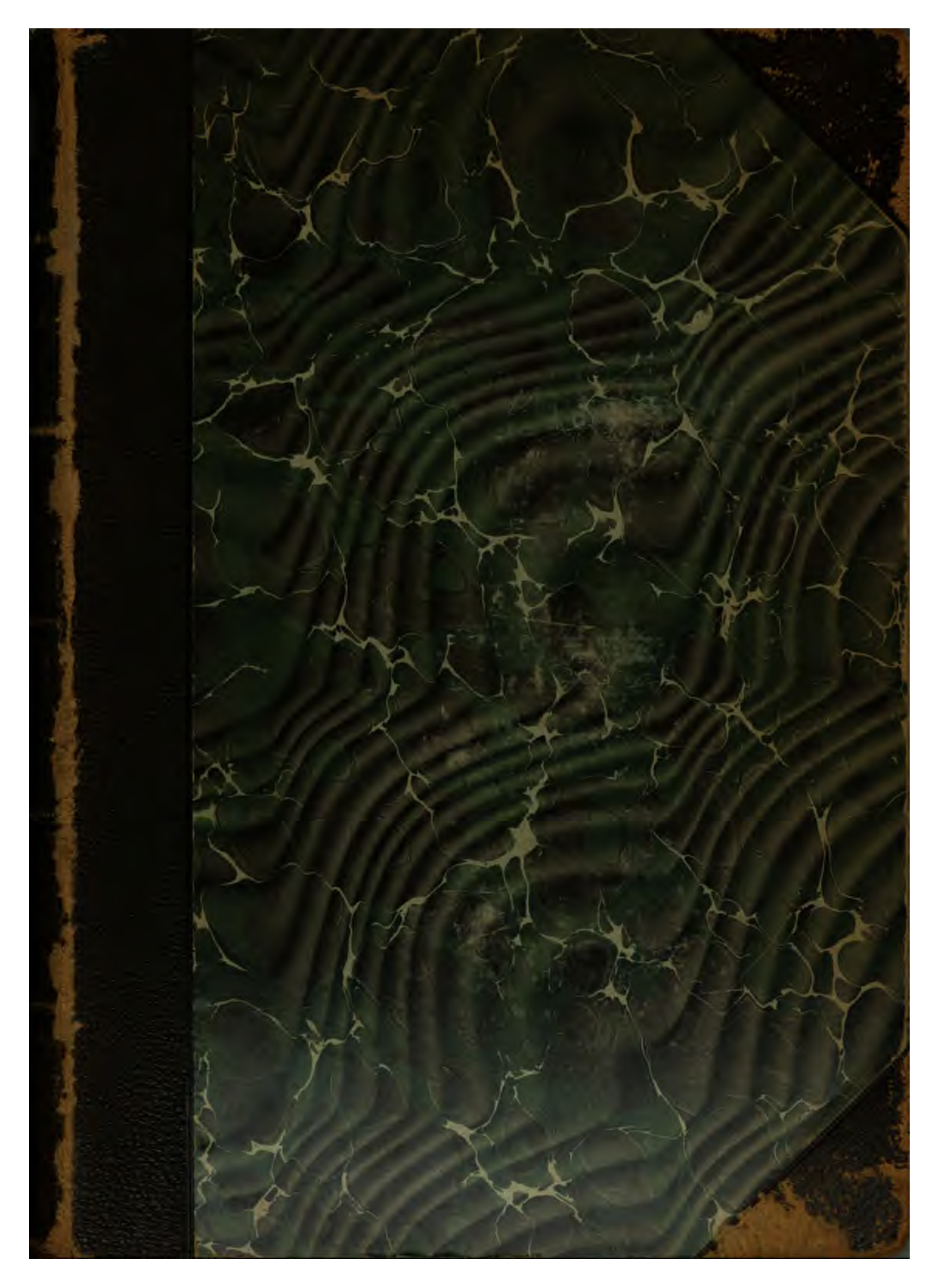
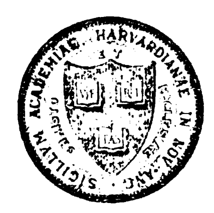
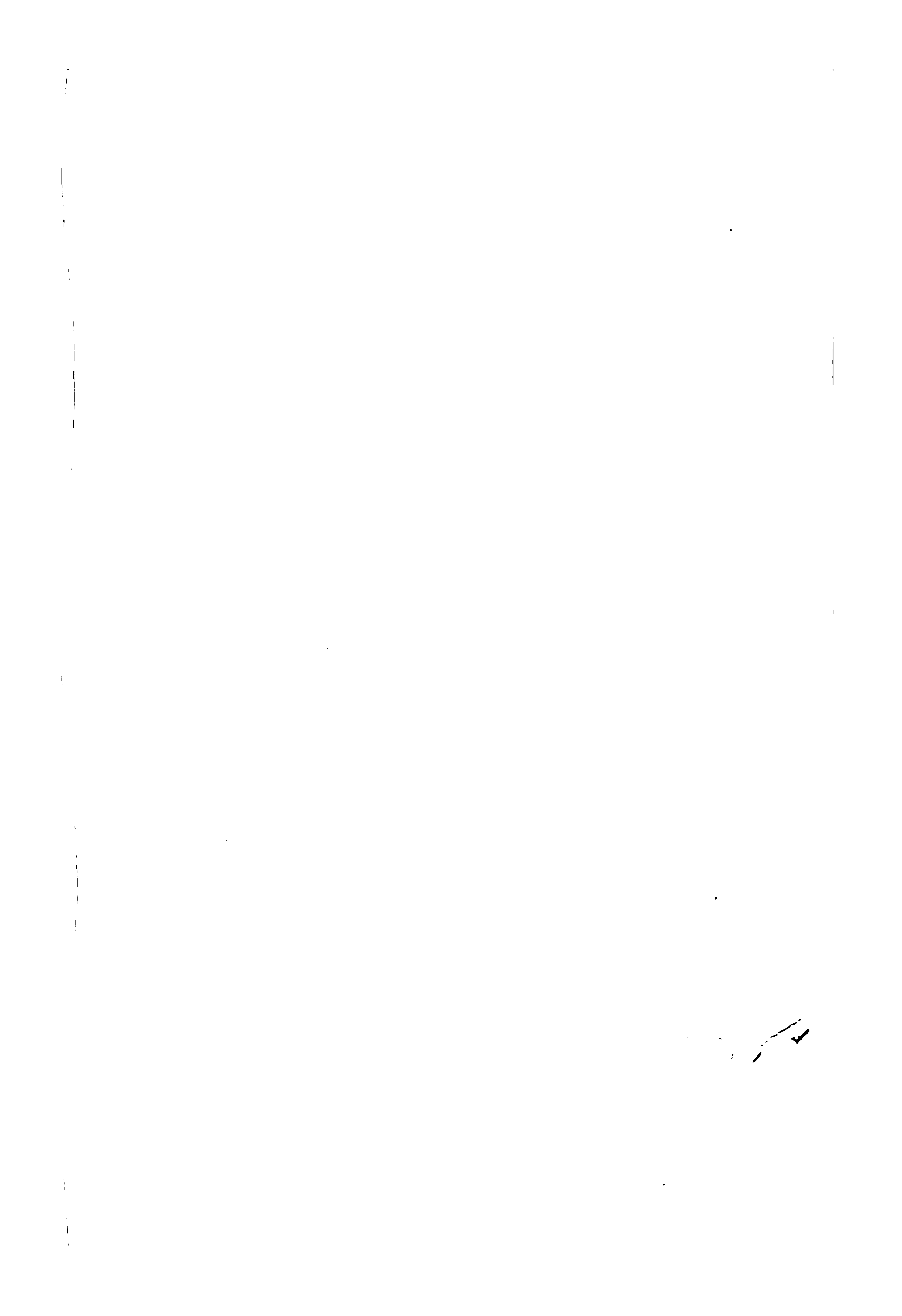










HANDBUCH
DES
DEUTSCHEN UNTERRICHTS
AN HÖHEREN SCHULEN

In Verbindung mit Prof. Dr. **Ernst Elster** (Marburg), Gymn.Prof. Dr. **Paul Geyer** (Brieg), Gymn.Dir. Dr. **Paul Goldscheider** (Kassel), Prof. Dr. **Hermann Hirt** (Leipzig), Prof. Dr. **Friedrich Kauffmann** (Kiel), Akademie-Prof. Dr. **Rudolf Lehmann** (Posen), Priv.Dozent Dr. **Friedrich von der Leyen** (München), Prof. Dr. **Richard M. Meyer** (Berlin), Prof. Dr. **Viktor Michels** (Jena), Prof. Dr. **Friedrich Panzer** (Frankfurt a. M.), Gymn.Prof. **Emanuel von Roszko** (Lemberg), Prof. Dr. **Franz Saran** (Halle), Prof. Dr. **Theodor Siebs** (Breslau), Prof. Dr. **Ludwig Sütterlin** (Heidelberg)

HERAUSGEGEBEN VON

DR. ADOLF MATTHIAS
GEH. OBER-REGIERUNGSRAT
UND VORTRAGENDEM RAT IM K. PREUSS. KULTUSMINISTERIUM

ERSTER BAND ERSTER TEIL
GESCHICHTE DES DEUTSCHEN UNTERRICHTS



MUENCHEN 1907
C. H. BECK'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
OSKAR BECK

GESCHICHTE

DES

DEUTSCHEN UNTERRICHTS

VON

DR. ADOLF MATTHIAS
GEH. OBER-REGIERUNGSRAT
UND VORTRAGENDEM RAT IM K. PREUSS. KULTUSMINISTERIUM

Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen.
Goethe.



MUENCHEN 1907
C. H. BECK'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
OSKAR BECK

C. H. Beck'sche Buchdruckerei in Nördlingen.

DEM ANDENKEN

MEINER DAHINGESCHIEDENEN LEHRER

AM HANNOVERSCHEN LYCEUM

HEINRICH LUDOLF AHRENS

UND

WILHELM WIEDASCH

IN DANKBARER VEREHRUNG

Inhaltsübersicht.

VI. Das 19. Jahrhundert.

I. Einleitung.

1. **Die Entstehungsgeschichte des Buches. Seine Lückenhaftigkeit. Sein Wert.** Die passendste Einleitung in ein Buch, wie es hier vorgelegt wird, dürfte ein Einblick in seine Entstehungsgeschichte sein: Ursprünglich war beabsichtigt, den ersten Band des Handbuches des deutschen Unterrichts handeln zu lassen vom „deutschen Sprachunterricht nach seinen Aufgaben und Zielen, mit einer Einleitung über die Geschichte des deutschen Unterrichts". Während der Arbeit am Werke wandelte sich die Aufgabe aber so, daß die Geschichte des deutschen Unterrichts mehr und mehr zur Hauptsache wurde, und daß das ursprüngliche Hauptthema sich unterordnete unter den Gesichtspunkt der Entwicklungsgeschichte des deutschen Unterrichts, daß die Darlegung der Aufgaben, der Ziele und der Methode an sich in Wegfall kam, weil sie von der Entwicklungsgeschichte des deutschen Unterrichts als unerläßlicher und wesentlicher Bestandteil aufgenommen wurde. Damit ging die Betrachtung der Aufgaben, der Ziele und der Methode gleichsam bei den Vorfahren in die Schule, um alte Weisheit an den Quellen zu schöpfen und aus ihnen neue Weisheit zu stärken und zu mehren. Wir werden ja sehen, wie manches tüchtige und wertvolle Gut der Vergangenheit auch heute nicht überboten ist. — Da somit die geschichtliche Betrachtung eine belehrende Richtung bekam, so streifte sie den Charakter einer wesentlich chronologischen Darstellung ab, nahm ein mehr methodisch wirksames Gepräge an und gestaltete sich am Schlusse eines jeden größeren Zeitabschnittes zur Beantwortung der Frage, was in dem abgelaufenen Zeitraum für die Aufgaben und Ziele sowie die Handhabung und Methodik des deutschen Unterrichts erreicht sei. Damit verband sich jedesmal ein Ausblick in die Aufgaben, die noch der Erledigung in der Zukunft harrten. — So spricht aus dem Buche nicht eine einzelne Persönlichkeit, sondern die Geschichte als Ratgeberin; nicht des Verfassers eigener Geist, sondern der Geist der Zeiten. Wir und die Gegenwart treten in gebührender Bescheidenheit zurück, und die Geschichte lehrt uns, daß viele Gedanken, die heute als neu ausgegeben werden, die Vorzeit schon gehegt, daß oft nur die Stärke oder Schwäche der Betonung

und die Formgebung unser Eigentum ist, der Gedanke selbst aber seine Geschichte hat. Pädagogische Darlegungen wirken ja sehr oft dadurch nicht gerade anziehend, weil sie zu sehr getragen werden von dem lieben Ich des Lehrmeisters, das sich nicht selten zu groß und selbstgefällig gibt; läßt man dagegen vergangene Zeiten reden, so fällt das aufdringlich Belehrende, um nicht zu sagen Schulmeisterliche fort; der Geschichte als Lehrmeisterin hört man lieber zu. — Daß eine gewisse Subjektivität mit aller geschichtlichen Darstellung verbunden ist, erscheint selbstverständlich. Denn Auswahl, Anordnung und Beurteilung der Stoffe und die Schlußfolgerungen tragen immer einen persönlichen Charakter und sie geben dem Ganzen die subjektive Färbung, die anzuerkennen oder zu verbessern die Kritik berufen ist. — Die Kritik wird auch nach einer anderen Seite hin die Pflicht haben, bessernde Hand anzulegen; da nämlich, wo die vorliegende Darstellung Lücken aufweist. Und daß sie deren viele hat, ist sich der Verfasser wohl bewußt. Zunächst kommen ja in einer geschichtlichen Darstellung die Stillen im Lande nicht zur Geltung; d. h. diejenigen Lehrer, die nicht im gedruckten oder geschriebenen Wort der Zukunft überliefert sind. Das ist da kein Schaden und nicht zu beklagen, wo es sich um solche Persönlichkeiten handelt, die es verdienen, daß nichts von ihrem Tun der Geschichte überliefert wurde. Schade aber ist es um die zurückgezogenen Naturen, die in der Schulstube Bedeutendes geleistet haben, an die Öffentlichkeit aber gar nicht getreten sind. Solche Lehrer haben nicht selten weit mehr auf der Höhe der Zeiten gestanden als andere, welche die publizierende Feder führten und mit ihren Leistungen literarisch prunkten, und sie haben die Entwicklung des Unterrichts dadurch, daß ihr Segen auf die Lernenden überging, sicherlich oft mehr gefördert, als andere, die an die große Glocke zu schlagen verstanden. Jeder, der selber in der Schule, die er besucht, von solchen Persönlichkeiten gelernt hat und gefördert ist, wird diese Wahrheit bestätigen. — Lückenhaft ist die Darstellung der Geschichte des deutschen Unterrichts auch in anderer Beziehung. Es fehlt in sehr vielen Fällen an den nötigen Vorarbeiten für eine solche Geschichte und an Einzelforschungen, die erforderlich sind, um ein vollständiges Bild zu geben. Wir wissen oft gar nicht, wie es da, wo wir allgemeine Bestimmungen oder diese oder jene kurze Andeutung über den Betrieb in der Schule als historische Quelle vor uns haben, in Wirklichkeit mit allen Einzelheiten ausgesehen hat. Um das zu ergründen, wird man immer wieder versucht, die Darstellung des ganzen Großen beiseite zu legen, um erst dem einzelnen nachzugehen und die kleinen und kleinsten geschichtlichen Voraussetzungen und Einzelvorgänge klarzulegen. Liegt einem aber die Aufgabe vor, das Ganze zu vollenden, so kann nur Entsagung frommen und über die Lückenhaftigkeit hinweg der Gedanke und der Wunsch trösten, daß das Interesse für die Geschichte dieses Unterrichtsgegenstandes bei dem jungen Geschlechte der Deutschlehrer so anwachsen möge, daß das, was bisher versäumt ist, nach-

geholt, und daß die Forschung auf einem Gebiete reger werde, auf dem noch ein so weites und ergiebiges Feld für wissenschaftliche Betätigung vorhanden ist. — Und schließlich ist diese Darstellung noch in einem anderen Punkte lückenhaft: Zu aller geschichtlichen Forschung gehört die glückliche Gabe, Vermutungen geschickt zusammenzulegen und Wahrscheinlichkeitsschlüsse zu möglichst sicherem Ergebnis zu verbinden. So sehr man sich nun bemüht, auch in dieser Beziehung ganz bei der Sache zu sein und in der Sache zu leben und sie zu möglichst vollkommener Darstellung zu bringen, einem jeden fallen unfruchtbare und unglückliche Stunden zu, in denen der Genius, der uns alles spendet, mit seinen Gaben kargt; besonders aber wird er dann in seiner Wirkung gehemmt, wenn die uns umgebende Welt durch ihre geschäftliche Belastung und ihren störenden Einfluß anregenden Gedanken den Weg verwehrt. — Ein guter Trost liegt darin, daß es auch anderen in früheren Tagen ähnlich ergangen ist, wie dem Verfasser dieses Werkes. Als im Jahre 1747 der ordentliche öffentliche Lehrer am Hochfürstlichen Collegio Carolino in Braunschweig, Elias Caspar Reichard, seinen „Versuch einer Historie der deutschen Sprachkunst" herausgab, klagte er (S. 446): „Man wird sich geneigt erinnern, daß ich nur einen Versuch einer Historie der deutschen Sprachkunst habe liefern wollen. Wird dieser wohl aufgenommen, und vergönnt mir derjenige, so über meine Gesundheit und meine Tage zu gebieten hat, Musse und Kräfte dazu, eine neue Ausfertigung dieses Werks zu veranstalten: So könnte noch wol etwas Vollkommeres, und dereinst etwas Ganzes draus werden."

Trotz aller Lückenhaftigkeit wird aber diese Geschichte des deutschen Unterrichts an den Stellen, an welchen sie sich einer gewissen Vollständigkeit erfreut, ihren Wert beanspruchen dürfen. Vor allem bietet es doch einen großen Reiz und eine erquickliche Anregung, mit all den Persönlichkeiten in Berührung zu kommen, die sich des deutschen Unterrichts angenommen haben. Schon ein oberflächlicher Durchblick läßt erkennen, daß es nicht die schlechtesten Männer waren, die hier gewirkt und tiefe Spuren ihres Wesens und Wirkens hinterlassen haben; die deshalb ganz besondere Achtung verdienen, weil sie mit ihrer Arbeit vielfach gegen den Strom schwimmen mußten. Denn mit dem Strome bewegten sich in vergangenen Zeiten und auch heute noch nicht selten die, die wegen des Umgangs mit den alten Sprachen den Namen Humanisten für sich allein in Anspruch nahmen und durch eine Gefolgschaft von lauten Mitläufern sich stärkten, von denen viele deshalb so laut schrien, weil sie die Reueempfindung gewaltsam übertönen mußten, die ihnen der Gedanke doch bringen mußte, daß sie eigentlich nur auf den Eselsbrücken klassischer Bildung in ihrer Schulzeit sich bewegt hatten. Wir werden sehen: es waren keine geringen Schwierigkeiten, mit denen die Pioniere des deutschen Unterrichts zu kämpfen hatten, keine geringen Vorurteile, die sie zu überwinden hatten. Am Segen dieser Arbeit teilzunehmen ist Genuß, Weis-

heit und Belehrung aus ihr zu schöpfen ist Gewinn. — Wir befinden uns aber nicht nur in Gesellschaft der besten Persönlichkeiten, wenn wir die Entwicklung des deutschen Unterrichts durchwandern, wir leben auch im engsten Verkehr mit erstrebenswerten Idealen und hohen Zielen, für deren Verwirklichung immer wieder von dieser oder jener Persönlichkeit, von dieser oder jener Seite her, von der ethischen oder der nationalen, mit Kraft und Begeisterung eingesetzt wurde. Deshalb hat diese Unterrichtsgeschichte vor allem auch ihren patriotischen Wert. Denn der schönste Patriotismus, der in uns wohnen kann, ist doch die klare Einsicht und der herzliche Einblick in das Wesen unserer Stammesgenossen, in die Sprache unseres Volkes, in der sich seine Eigenart am schönsten kund tut. Unsere wahre geistige Heimat ist doch recht eigentlich unsere Sprache. Es tut der Bedeutung der klassischen Sprachen für unser Volk und dem Danke, den wir ihnen schulden, wahrlich keinen Eintrag, wenn wir uns andrerseits stets bewußt bleiben, daß der Kampf mit dem Lateinischen und mit der Verrohung unserer eigenen Sprache durch den Einfluß dieses fremden Idioms uns auch manchen Schaden an unserer Seele gebracht hat. Wenn man vergangene Zeiten unter diesem Gesichtspunkt durchwandert, kann man sich immer wieder des Gedankens nicht erwehren, daß mit der fremden Form auch fremder Inhalt in unser Wesen, fremdes Blut in unsere Adern gekommen ist. An der Entwicklung des deutschen Unterrichts wird es uns klar, daß es uns ähnlich ergangen ist, wie dem Odysseus: erst nach langen Irrfahrten durch fremde kauderwelsche Gegenden sind wir zur Heimat gelangt. Als unsere Muttersprache darniederlag unter der Herrschaft und dem Drucke des lateinischen Formalismus, lag unsere Natur darnieder, und erst der Sieg der deutschen Sprache über die fremde Sprache verkündete den Sieg der Natur über Unnatur. Glücklicherweise ist unsere Jugend in traurigen Zeiten nicht selten natürlicher und deshalb klüger gewesen als die Alten. Denn trotz der Schule, der zu keiner Zeit große Beweglichkeit den Forderungen der Zeit gegenüber nachzurühmen gewesen ist, folgte die Jugend vielfach den in der Zeit liegenden Antrieben auf eigene Faust und eigene Begeisterung hin, indem sie aus dem Quell der nationalen Literatur Trost für die Gegenwart und Stärkung für die Zukunft zu schöpfen suchte (Apelt, Der deutsche Aufsatz, S. 14). Es ist eine besonders erquickende Beobachtung, daß mit dem Wachsen des Nationalgefühls auch die Bedeutung und Wertschätzung des deutschen Unterrichts wächst.

Neben dem patriotischen Wert in des Wortes bester Bedeutung hat die Entwicklungsgeschichte des deutschen Unterrichts auch ihren kulturhistorischen Wert. Denn kein anderer Unterricht gewährt so sehr einen Einblick in den Geist der Zeit, weil eben das Gebiet dieses Unterrichts und seine Grenzgebiete so umfassend und mannigfach gestaltet sind. Das große Studiengebiet der Sprachforschung und der Germanistik, die Etymologie, die Stilistik, Rhetorik und Poetik, die Altertumskunde und Mythologie,

das weite Feld der Literaturgeschichte, die Profangeschichte und Kirchengeschichte, die philosophischen Studien und zahlreiche anderen wissenschaftlichen Gebiete, sie werden berührt und hineingezogen als Hilfe und Unterstützung und erweitern den Kreis der Belehrung und Anschauung im seltenen Maße.

Daß daher auch für die Gegenwart der Wert der Geschichte des deutschen Unterrichts unschätzbar ist, bedarf kaum noch der Begründung. Laas sagt mit Recht (Der deutsche Unterricht, S. 1), daß der deutsche Unterricht die schwächste Stelle unserer Gymnasien sei, daß nirgends mehr Unsicherheit und Verworrenheit, mehr Schwanken und Willkür sei. „Da ist keine allgemein angenommene Ansicht über Zweck, Ziel und Aufgabe dieser Disziplin, über ihre Stellung zu den übrigen Fächern; der Umfang des zu Lehrenden ist nicht fest begrenzt; die Methoden variieren; an eine detaillierte Verteilung der Pensen ist kaum gedacht. — Wie nützlich und dankenswert müßte es unter diesen Umständen sein, wenn es gelänge, in das Chaos Ordnung zu bringen, Stetigkeit und Ruhe an die Stelle der auf und ab schwankenden Bewegung zu setzen. Um das aber zu können, müßte es feste Ausgangspunkte, allgemein anerkannte Prinzipien geben. Wäre erst eine solide Grundlage von unbestreitbaren oder wenigstens unbestrittenen Sätzen geschaffen, so dürfte man vielleicht hoffen, durch ruhig und leidenschaftslos dem Zwang der Konsequenz nachgehende Entwicklungen auch über diesen Unterricht, über seine Bedeutung, seine Gliederung und Methode gewisse Gedanken zum Stehen zu bringen. Zugrunde legen kann man methodischerweise aber nur eine sichere und präzise Bestimmung der Ziele und Aufgaben unseres höheren erziehenden Unterrichts im allgemeinen. — Doch wo gibt es über Wesen und Beruf unserer Gymnasien und Realschulen eine feste und allem so oder so begründeten Widerstreit enthobene Ansicht? Man mache nur den Versuch, sich hierüber aus pädagogischen Lehrbüchern, Zeitschriften und Essais, aus Ministerial-Reskripten, Direktoren-Verhandlungen und Unterrichtsplänen ein klares, gegen Einwürfe wohl gefestigtes Urteil zu verschaffen: man wird vielleicht allmählich selbst zu einer für das Leben vorhaltenden Überzeugung vordringen; aber man wird sich wenig Hoffnung machen können, eine für praktische Durchführung derselben hinlänglich zahlreiche und einflußreiche Menge von Gleichgesinnten zu gewinnen. Vergeblich sucht der Gedanke nach einem sicheren Punkt und Halt, um die Hebel einzusetzen." — Sollten nicht diese Hebel am besten auf historischer Grundlage eingesetzt werden? Indem wir bei der Schätzung gleichzeitiger Werte auch die Vergangenheit mit in Anschlag bringen und für das Verständnis der Fragen der Gegenwart reicheren Nutzen ziehen aus der bisherigen Entwicklung? Es ist erstaunlich, wie gerade auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts unwissende junge und alte Köpfe Fragen aufwerfen, die von Wissenden schon vor Jahren und Jahrzehnten beantwortet worden sind; erstaunlich, wie das längst Gefundene

wieder verscharrt ist! Wollte man sich nur immer die Mühe geben, dieses verscharrte Gold wieder aufzusuchen und alles zu sammeln, was das Siegel unvergänglichen Wertes an sich trägt! Dann würde man einen sicheren Ausgangspunkt und zugleich einen bestimmten Weg zu allgemein anerkannten Prinzipien haben. Dazu will diese Geschichte des deutschen Unterrichts einen Anstoß geben und einen bescheidenen Beitrag liefern.

Die Anordnung der Darstellung wird im wesentlichen chronologisch gehalten sein. Eine Unterordnung unter schematisch zusammenfassende Überschriften, unter allgemeine Hauptideen ist vermieden. In neuerer Zeit tritt das Suchen nach solchen Schlagwörtern für einzelne Kulturperioden — in dem Bestreben, damit übersichtliche Abschnitte zu gewinnen, — bei Kulturhistorikern in einer Weise hervor, die man für bedenklich halten muß, weil dadurch die Forschung zu leicht sich auf bestimmten Gesichtspunkten festrennt und durch vorgefaßte Meinung sich bestimmen läßt, wie der Untersuchungsrichter, der auf ein bestimmtes vorgefaßtes Ergebnis hin den Tatbestand erkundet. Objektiver und unbefangener ist die Einteilung nach chronologischen Gesichtspunkten. Wenn man sich auch immer wieder sagen muß, daß die Jahrzehnt- und Jahrhunderteinteilung etwas ganz Unbedeutendes und Unwesentliches ist, so bieten doch die festen größeren und kleineren Zeitabschnitte eine willkommene Gelegenheit, sich zu Rück- und Vorblicken zu sammeln, und sie beeinflussen die Forschung nicht durch eine bestimmte Tendenz. Eine spätere Zeit mag einmal diese Einteilung verlassen, wenn weitere Forschung neben den feinsten Zusammenhängen auch die großzügigen Ideen, die einen bestimmten Zeitabschnitt beherrscht haben, unbedingt klar und sicher gestellt hat. Für jetzt bietet die chronologische Darstellung den besten Gang und zugleich den Vorteil, daß sie doch, wie die Dinge nun einmal verlaufen sind, nicht lediglich ein äußeres Schema darstellt, sondern zugleich auf einem Einteilungsgrunde sich aufbaut, dem auch ein gewisser innerer Wert nicht fehlt. Denn an der Wende des 15. und 16. Jahrhunderts haben wir den Humanismus und die Reformation als herrschende Mächte im geistigen Leben der Völker, am Ende des 16. Jahrhunderts den Tiefstand deutscher Bildung und Dichtung. Um 1700 kennzeichnen Namen wie Christian Weise, Thomasius, Francke und Leibniz die Zeit und die Geschichte deutscher Sprache und Bildung, und um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts haben wir die höchste Blüte deutscher Literatur und die Begründung des Reiches, das Lessing, Goethe und Schiller uns geschaffen haben — die große Zeit, da die Saat auch für den deutschen Unterricht ausgestreut wurde, die im 19. Jahrhundert hier langsam, dort schneller aufging. So bietet die chronologische Folge doch auch große Abschnitte dar, die von geistigen Marksteinen sichtbar begrenzt werden.

Was die sonstige Gruppierung des Stoffes anbetrifft, so ist sie stets so gewählt, wie sie aus der Sache sich ergab. Die Untersuchung

ist immer so gestaltet, daß sie Ausschnitte bot, die zusammengenommen ein großes Ganze bildeten. Wenn dabei dieselbe Zeit mehrere Male durchmessen werden mußte, so mag man daran aussetzen, daß es zu Wiederholungen führen müsse. In der Ausführung treten solche Wiederholungen aber gar nicht unangenehm zutage, weil die verschiedenartige Beleuchtung der Dinge diese mannigfaltig gestaltet und dem schließlichen Vollbilde doch eine Vielseitigkeit gibt, die nicht vorhanden sein würde, wenn nicht die Einzelbilder mit eindringlicher Liebe gezeichnet wären. Vor allem aber würde der methodische Nutzen stark beeinträchtigt worden sein, wenn nicht jedes einzelne Gebiet des deutschen Unterrichts für sich zu seinem Rechte gekommen wäre.

Die Literatur ist am Ende eines jeden Kapitels angegeben; diejenigen Werke, auf die häufiger verwiesen ist, sind am Schlusse des Ganzen übersichtlich zusammengestellt.

II. Das Mittelalter.

2. **Die Unterrichtssprache lateinisch. Pflege der Muttersprache außerhalb der gelehrten Schulen.** Von deutschem Unterricht in denjenigen Schulen des Mittelalters, die man den heutigen höheren Lehranstalten vergleichen darf, zu sprechen, klingt widersinnig.[1]) Denn die höhere Bildung und die Stätten ihrer Pflege waren im Mittelalter römisch und nicht deutsch, die Unterrichtssprache war die lateinische, die deutsche Muttersprache war es nicht; sie war zuzeiten und an vielen Stellen sogar arger Verachtung preisgegeben. Unter den Vornehmen der germanischen Stämme, die ihren Söhnen höhere Bildung angedeihen ließen, war römische Bildung heimisch, und die in diese Bildung hineinwachsende höhere Schule war eine Wirkungsstätte fremder Bildung, fremden Geistes und fremder Sprache. Wie die fremden Gartenblumen und Obstbäume in die Klostergärten deutscher Mönche wanderten, so drang allmählich auf tausend Pfaden römisches Denken und römisches Wollen in deutsche Köpfe und in deutsche Herzen, und mehr und mehr hüllte sich deutsches Wesen in römisches Gewand. Wir haben kaum ein Seitenstück eines solchen Vorgangs in der Geschichte, daß ein eigenartiges Volk mit einem solch stolzen Besitz an eigener Sprache und eigener Poesie ein geistiges Joch fremder Kultur so willig auf sich genommen hat und daß es ohne erheblichen Widerstand und ohne lautes Murren bei den Fremden in die Schule gegangen ist und auf die Herrschaft eigenen Volkstums und eigener Sprache im eigenen Schulhause vollkommen verzichtet hat. Wenn auch Karl der Große barbarische, d. h. deutsche uralte Lieder, in denen die Kriege und Taten der alten Könige besungen wurden, aufschreiben ließ, und wenn er auch den Plan einer deutschen Grammatik faßte, wenn auch Rhabanus Maurus in Fulda die Bibel deutsch erklärte und man im Kloster Reichenau um das Jahr 820 die deutsche Grammatik an deutschen Heldenliedern lehrte, nach Karls Tode finden wir nichts mehr von solchen Bestrebungen. Einheimischer Sprache und Dichtung maß man keinen Bildungswert mehr bei. Der fremde Faden wurde nach wie vor gesponnen. Alle schönen Geistesgaben widmete man fremden Sprachen; in der eigenen Sprache hatte man den Gebrauch der Schrift kaum. Herrscherhaus und Bildung entfremdeten

sich unter den Ottonen und Staufen allmählich noch mehr heimischem Volkstum, und die Schule wandelte in denselben Bahnen. Ganz vereinsamt steht Notker Labeo von St. Gallen da, der durch die deutsche Sprache den Zugang zu Denkmälern der lateinischen Literatur zu erschließen suchte, durch Übersetzungen und Erklärungen biblischer und weltlicher Schriften seine Liebe zur Muttersprache bekundete und eben wegen dieser Tätigkeit durch den Beinamen der Deutsche (Teutonicus) geehrt wurde.[2]) Wie schön sind seine Worte in einem Briefe an den Bischof von Sitten (vgl. Göttinger gelehrter Anzeiger 1835, S. 911 ff.): „Ich weiß, daß Ihr zuerst vor meinen Übersetzungen als vor Ungewohntem zurückschrecken werdet; aber allmählich werden sie sich Euch empfehlen, und Ihr werdet vor anderen geschickt sein zur Lektüre und zur Erkenntnis, wie schnell durch die vaterländische Sprache begriffen wird, was durch eine fremde kaum oder nicht vollständig zu begreifen ist." (Scio, quia primo abhorrebitis quasi ab insuetis, sed paulatim forte incipient se commendare vobis, et praevalebitis ad legendum et ad dignoscendum, quam cito capiuntur per patriam linguam, quae aut vix aut non integre capienda forent in lingua non propria.) Das ist nur die Stimme eines Predigers in der Wüste. Was sonst an Sprachunterricht getrieben wurde, entstammte weiten Fernen. Die grammatischen Kategorien, die wichtigsten Unterscheidungen, die Flexionen der Wörter hatten die Griechen in ihrer Sprache entdeckt. Ihre grammatischen Entdeckungen wanderten nach Rom und wurden hier mit Fleiß, Beharrlichkeit und systematischer Kunst angewandt. Mit der lateinischen Sprache kam dieser grammatische Besitz an die Germanen, doch nicht, um sich in den Dienst der deutschen Sprache, sondern des lateinischen Sprachbetriebes zu stellen. Denn die lateinische Sprache war die Sprache der Gelehrten, die Sprache der Kirche, die Sprache der Staatsmänner, des römischen Stuhles, der Welt und Kirche beherrschte, die lateinische Sprache war als Sprache der Gebildeten die Herrin, die deutsche Sprache aber tat kräftige Knechtsdienste, wenn das Verständnis der fremden Sprache in deutsche Köpfe eingehämmert werden mußte.

Aber trotz ihrer Knechtsgestalt herrschte die deutsche Sprache im stillen mehr, als man gemeiniglich anzunehmen pflegt. Deshalb erscheint es doch nicht ganz widersinnig, von deutschem Unterricht auch im Mittelalter zu sprechen. Mit Recht bemerkt Rudolf von Raumer (Geschichte der Pädagogik, III[6], S. 106): „Die deutsche Sprache aus dem Kreis der Schule und der Gelehrsamkeit ganz auszuschließen, war der offen ausgesprochene Zweck der damaligen Schulmänner. Latein sollte die einzig gestattete Sprache in der Schule sein, womöglich gleich von der untersten Klasse an. Weil nun aber, zum großen Verdruß manches ehrenfesten Schulrektors, die Kinder nicht in der Schule, sondern in ihrem elterlichen Hause zur Welt kamen, so lernten sie auch nach wie vor zuerst ihre Muttersprache, nämlich Deutsch. Und wollte man sich mit ihnen verständigen, so mußte man sich dazu herab-

lassen, in ihrer Muttersprache, d. h. deutsch, mit ihnen zu verkehren. Die angestrengten Bemühungen mancher Schulmänner, auch aus der untersten Klasse den Gebrauch der deutschen Sprache zu verdrängen, führen uns deshalb bei dem immer neuen Zufluß deutscher Kinder den horazischen Bauer vor die Seele, der am Ufer des Stromes warten will, bis der Fluß abgelaufen ist, at ille labitur, et labetur in omne volubilis aevum."

Des Stromes Wogen rollen alle Zeit
Und rollen fort in alle Ewigkeit.

Dieser lebendige Strom der deutschen Muttersprache, wenn man ihn auch von den Schulen abzudämmen suchte, hat in Haus und Volk doch immer seine Wogen weiter gewälzt. Wenn die Frauen zur Zeit des Minnesangs den wißbegierigen Pagen feine Lebensart, Musik und Minnesang lehrten und an Bildung gaben, was Frauen anmutig zu lehren verstehen, so war hier nicht nur, wie bei den Frauen der Ottonenzeit, lateinische Dichtung heimisch, sondern deutsche Bildung, deutsche Sprachkunde und deutche Dichtung und damit ein Bruchstück deutschen Unterrichts; denn völlig wild werden diese Studien in den Ritterburgen doch auch nicht gewachsen sein. Und auch von den deutschen Höfen hören wir mancherlei, was auf die Pflege der Muttersprache deutet. Von Kaiser Ludwig dem Bayer ist es bekannt, daß er Teilnahme für ritterliche Dichtung empfand und anregte und daß zu ihm Hadamar von Laber in Beziehung stand, der eine Minneallegorie „Die Jagd" gedichtet hat in der Strophenform und im Stil des jüngeren Titurel und den man deshalb neben Wolfram nannte und verehrte.

Vor allem aber finden wir am Ende des 13. und am Anfang des 14. Jahrhunderts bei den Mystikern die schönsten und gehaltvollsten Prosadenkmäler, eine Fülle von Predigten, Erbauungsschriften, Briefen und geistlichen Memoiren voll von philosophischem Tiefsinn, religiöser Innigkeit und feiner psychologischer Selbstbeobachtung in einer so reinen, reichen und schmiegsamen Sprache, daß man nach dem Satze: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen" auf eine sorgsame Pflege der Muttersprache schließen muß. Die von den großen Dominikanern ausgehende Erneuerung und Vertiefung des inneren Lebens hatte auch eine Erneuerung und Vertiefung des Lebens unserer Muttersprache im Gefolge. Allen voran wirkte in Wort und Schrift der Thüringer Meister Eckhart († 1327), dessen Tätigkeit nach Westdeutschland bis Straßburg und Köln sich erstreckte. Noch lange nach seinem Tode lebten seine Schriften fort, obgleich sie vom Papste als ketzerisch verdammt waren. Und nach ihm wirkten die beiden großen Ordensgenossen Heinrich Seuse († 1366) und Johannes Tauler, jener durch gottessehnsüchtige Schriften für die empfänglichen Herzen in den Frauenklöstern, vor allem durch sein „Büchlein von der ewigen Weisheit" und durch seine seelsorgerischen Briefe, dieser durch seine maßvollen, auf das Sittliche zielenden, kräftigen und gemütvollen Predigten, die auf Jahr-

hunderte hinaus Katholiken und Protestanten erbauten, die aber, wie Eckharts Schriften, in ihrer Rechtgläubigkeit beanstandet und hie und da gar verboten wurden. Den großen Mystikern schloß sich in der Pflege der heimischen Sprache die durch den niederländischen Mystiker Geryt de Groote (1340—84) begründete „Brüderschaft vom gemeinsamen Leben" an, die sich vor allem auch das Schulwesen angelegen sein ließ und deren Bestreben besonders auf ein Erstarken des selbständigen religiösen Denkens, Fühlens und Wollens unter den Laien zielte, das ohne Erschließen der Quelle alles religiösen Lebens, der Bibel, nicht zu denken war. So wuchs das Bedürfnis nach religiöser Literatur in der Muttersprache. Es tauchen von Zeit zu Zeit neue Übertragungen einzelner biblischer Bücher, besonders des Psalters auf, bis die volkstümlich religiöse Bewegung eine vollständige deutsche Bibel schuf (1466).[3]) Auch aus dieser Bewegung haben wir eine bezeichnende Stimme. Im Jahre 1398 erhob Gerhard Zerbold aus Zütphen laut seine Stimme für den Gebrauch der Bibel in der Landessprache, für die Anwendung der Muttersprache auf dem ganzen Gebiete religiösen Lebens; er schrieb in seiner Abhandlung de utilitate lectionis sacrarum literarum in lingua vulgari: „Wenn es nicht erlaubt sein sollte, die Bibel in der gangbaren Sprache zu lesen, warum hätten sie die Propheten und Apostel in derselben geschrieben und Paulus und Matthäus sich bei den Juden nicht lieber der griechischen oder lateinischen oder irgend einer bei ihnen nicht gewöhnlichen Sprache bedient und bei den Griechen der hebräischen? Auch wurden von den frühesten Zeiten an entweder von ausgezeichneten Kirchenlehrern selbst oder doch mit Billigung derselben Übersetzungen der Bibel in verschiedenen Landessprachen gemacht." Überall Bestrebungen für die Pflege der Muttersprache, nur nicht, wo sie hätten eine feste Stätte finden sollen, in den Gelehrtenschulen und nicht in der Kirche; hier wurde die Muttersprache wie eine Art von Ketzerei gehemmt oder gar unter Strafe verboten, wie z. B. im Fraterhause zu Deventer.[4]) Und die Kirche glaubte wohl guten Grund dafür zu haben, vor der Muttersprache zu warnen. Denn gerade im 15. Jahrhundert scheint mit der deutschen Sprache auch weltliche Dichtung mancherorten selbst in die Gelehrtenschulen eingedrungen und die deutsche Poesie so wirksam gewesen zu sein, daß die Geistlichen, die aus solchen Schulen hervorgingen, später auf der Kanzel von Ecke und Dietrich predigten. Das bezeugt ein aus der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts stammendes satirisch-didaktisches Gedicht „Des Teufels Netz", in welchem ein geistlich gesinnter Verfasser einem Schulmeister Vorwürfe macht, daß er die Schüler mit der deutschen Heldensage bekannt gemacht habe.[5])

Je weniger der eigentliche Lehrstand sich der deutschen Sprache annahm, um so mehr bedurfte ihrer der Nährstand; wir haben hier wie so oft im Leben unseres Volkes die eigentümliche Erscheinung, daß die praktischen Bedürfnisse mit den idealsten geistigen Bedürfnissen sich nahe be-

rührten, daß die Wirklichkeit und ihre Bedürfnisse ein besserer Nährboden nationaler geistiger Interessen sind als der heimatlose Pseudoidealismus.

Mit dem Aufschwung des Städtewesens im 12. und 13. Jahrhundert machte sich das Bedürfnis nach geistiger Bildung auch unter den Handelsherren und Gewerbetreibenden fühlbar. Für die Beamten der städtischen Verwaltungen, für Ratsherren und Gildemeister war ein gewisses Maß von Schulkenntnissen geradezu unentbehrlich. Der Bürgersmann von einiger Wohlhabenheit schickte damals wie heute seinen Sohn in die Gelehrtenschule. Aber dort war das Lernen eine harte Arbeit, und der viel verschlungene Pfad der lateinischen Grammatik führte nur sehr langsam zum Ziele und jedenfalls recht oft nicht zu den Zielen, welche das praktische Leben als wünschenswert hinstellte. Man wendete sich daher lieber an kundige Männer, wie sie sich gerade darboten, damit die Knaben und Jünglinge lesen, schreiben und rechnen lernten, da sie dieser Künste vor allem im Leben bedurften. Solche Schreibmeister sammelten nun nicht selten aus mehreren Bürgerhäusern die Kinder und begründeten so bald mehr bald weniger zahlreich besuchte Schreibschulen. — Besonders eingehend sind wir unterrichtet über solche Schulen in der Stadt Straßburg.[6]) Man bezeichnete hier die Anstalten, die sich nur mit dem Unterrichte im Lesen und Schreiben der Muttersprache befaßten, mit dem Namen „Lehrhäuser“ und ihre Vorsteher wurden „Lehrmeister“ und „Lehrfrauen“ genannt. „Der erste Lehrmeister, von dem Straßburger Urkunden Zeugnis geben, wohnte 1393 in Metzgergießen. Aus dem Jahre 1401 wird berichtet, daß Trutprecht Steyger, der Lehrmeister, sich verheiratet habe, Bürger geworden und in die Schneiderzunft eingetreten sei („will dienen mit den snydern“). 1418 wird Balthasar Burgauer, „der Lehrmeister hinter den Barfüßern“, vor den Rat geladen, um Auskunft zu geben über seinen Sohn, der ihm „half die Kinder unterweisen“. Aus dem Jahre 1427 lassen sich nicht nur zwei Lehrmeister nachweisen, sondern auch zwei Lehrfrauen. Eine derselben „sitzet“ in der Fladergasse, die andere, „die von Altdorf, die auch einen kramladen hält“, erteilt Unterricht in der Smidegasse. Für die Jahre 1461—1466 wurden fünf Lehrhäuser durch Urkunden nachgewiesen und einer der betreffenden Lehrmeister heißt in der Urkunde „Ottomann Krugelin, instructor puerorum laicorum civitatis Argentinensis.“ “

Es handelt sich bei diesen Schulen mehr um Veranstaltungen, die unseren Elementarschulen entsprechen, für eine Geschichte des deutschen Unterrichts an höheren Lehranstalten kommen sie nicht unmittelbar in Betracht; aber sie werfen doch Licht auf den ganzen Stand des deutschen Unterrichts im Mittelalter und zudem drängen sie immer wieder in die Sphäre der höheren Schulen hinüber, so daß die Stadtbehörden ihre liebe Not hatten, die Grenzen aufrecht zu erhalten zwischen Gelehrtenschulen und den deutschen Schulen oder Schreibschulen. Wie dann in Braun-

schweig im Jahre 1479 die Vorsteher der privilegierten Stifts- und Klosterschulen der Errichtung derartiger Anstalten mit derselben Entschiedenheit entgegentraten wie der Begründung städtischer Lateinschulen. Es wurde verordnet, wer in der Stadt Braunschweig eine „schriverschole“ zu halten wünsche, solle nicht daran gehindert werden. Nur dürfe er niemandem mehr lehren als „schriven unde lesen dat alphabet unde dudesche boke unde breve“ (d. h. deutsche Bücher lesen und deutsche Briefe schreiben). Solcher Beschränkung fügten sich die Schreibmeister nur ungern, zogen vielmehr gelegentlich auch die lateinische Sprache in den Kreis ihrer Lehrgegenstände hinein. Das veranlaßte den Rat, ihnen am Freitage nach Oculi (19. März) 1479 nachdrücklich anzubefehlen, das Latein ganz und gar den Gelehrtenschulen zu überlassen (Koldewey a. a. O., S. 25 u. 26).[7])

Doch nicht nur in diesen Schreibschulen und Lehrhäusern strebte man das Bedürfnis nach Unterricht im Deutschen, das sich immer wieder und immer unabweisbarer geltend machte, zu befriedigen. Auch in Privatstunden bei Stadt- und Ratsschreibern suchte man, was in den Gelehrtenschulen der damaligen Zeit nicht verabreicht wurde. Ein bezeichnendes Beispiel ist der durch seine Übersetzungen von Schriften des Enea Silvio, Poggio und Petrarka bekannte Niclas von Wyle, der Ratschreiber zu Nürnberg, dann Stadtschreiber zu Eßlingen und endlich Kanzler des Grafen Ulrich von Würtemberg war und im Jahre 1478 eine Anzahl von Übersetzungen und Briefformularen herausgab. Er erzählt, daß früher viel wohl geschickte Jünglinge, ehrbarer und frommer Leute Kinder, auch etliche Baccalaurei von manchen Enden her zu Tische in seine Kost verdingt worden seien, um sie in der Kunst des Schreibens und der Verabfassung von Schriftstücken zu instituieren, zu lehren und unterweisen; „in der kunst schribens und tichtens zeinstituwieren“ sagt er bezeichnend (Richter a. a. O., S. 44). Denn „Schreiben“ faßte man damals mehr in elementarem Sinn; man bezeichnete damit die Fähigkeit der Abcschützen, „dichten“ aber ist die Kunst des Stilisierens. Für seine Schüler machte Wyle zunächst seine Translationen aus dem Lateinischen und gab ihnen in einem Traktat desselben Werkes Anweisung zur richtigen Titulatur nebst beiläufigen Bemerkungen über die rechte kanzleimäßige Orthographie. Von ihm stammt auch eine kurze Interpunktionslehre, die, soweit bekannt ist, die erste deutsche ist. — Er verfaßte also eine Formelsammlung, wie sie ähnlich lange schon im Gebrauch waren. Das Rechtsleben und der Handelsverkehr stellten ja schon früh an die Personen, die in diesen Gebieten beschäftigt waren, ihre Anforderungen. Die Pflege des Rechts hatte bereits bei den Römern ein in ganz bestimmte Formen eingeengtes Schrifttum, das Notariat, geschaffen. Im 13. Jahrhundert verbreitete sich der Stand der Notare über alle Kulturländer, auch die Geistlichen übernahmen ihre Funktionen. Das kunstgerechte Abfassen von Urkunden und Episteln nannte man dictare oder dichten, die hierbei geübte Kunst ars dictandi oder ars dictaminis;

mit letzterem Namen bezeichnete man auch Formelsammlungen, welche dieser Kunst dienten. Bereits im 7. Jahrhundert finden sich solche Muster von Briefen und Urkunden; schon frühe werden sie auch schulgemäß, indem Formelsammlungen als Schulbücher verwendet wurden. Infolgedessen wurden auch solche Abschnitte aufgenommen, welche den nächsten praktischen Zwecken nur unmittelbar dienten: z. B. rhetorische Einleitungen; noch älter sind einzelne grammatische Abschnitte, die man zur Sprachbelehrung hinzufügte; im 13. Jahrhundert gesellen sich Belehrungen über Interpunktion und Metrik hinzu, im 14. werden Synonyma beigefügt, später auch Titelsammlungen im Anschluß an die salutatio, die jeder Brief enthielt. Als nun seit dem 14. Jahrhundert die deutsche Sprache im Geschäfts- und Rechtsleben unseres Volkes immer mehr vordrang, als besonders in den fürstlichen und städtischen Kanzleien für die Schriftstücke, welche die Grenzen des Vaterlandes nicht überschritten, die deutsche Sprache zur Herrschaft gelangte, da fand in solchen Formelbüchern die deutsche Sprache Eingang. Diese Formelsammlungen sollten kunstgerechtes Entwerfen und Abfassen von Urkunden und Episteln lehren und gaben deshalb Muster von Briefen und Urkunden in der Muttersprache und auch die nötigen Zutaten wie Titulaturen, Anreden, Redeblumen. Sie waren also das, was man noch heute als Briefsteller kennt, standen nach Inhalt und Form mit den lateinischen Werken der alten Zeit in engem Zusammenhang, bildeten aber nicht etwa förmliche Übersetzungen der lateinischen Sammlungen, enthalten vielmehr wirklich gebrauchte Urkunden und Briefe mit fortgelassenen Namen und Daten. Die Literatur dieser deutschen Formelbücher oder, wie sie gemeiniglich genannt wurden, der deutschen „Rhetoriken“ ist nicht gering. Eins der wichtigsten dieser Bücher, das im 15. und 16. Jahrhundert in vielen Auflagen gedruckt wurde, führt den Titel: „Formular und Tutsch rhetorica“. — So suchte sich die Muttersprache, die nichts in den gelehrten Schulen galt und dort allenfalls einmal Nahrung suchen durfte an den Brosamen, die gelegentlich von der lateinischen Herren Tische fielen, in den Geschäftsstuben der Behörden und des Handels und Wandels ihren Lebensunterhalt. Und wenn man hineinblickt in eine solche „Tutsch rhetorica“ und die Fülle von Sätzen sieht, mit welchen man die sprachliche Fertigkeit der Schüler zu fördern suchte, sowie die Mannigfaltigkeit des Ausdrucks und das Bestreben, für einen und denselben Begriff möglichst viele Ausdrucksweisen dem Schüler zugänglich zu machen, so muß man doch sagen, daß diese Wilden, die der vielfach übertünchten Gelehrsamkeit der höheren Schulen fernbleiben mußten, doch im Grunde gebildetere Menschen waren, als jene hochfahrenden Verächter deutscher Sprache und Bildung. Denn manches in diesen Rhetoriken des 15. und 16. Jahrhunderts ist doch so, daß es hohes Lob verdient und daß noch heute mancher Lehrer des Deutschen bei seinen Vorfahren in die Schule gehen könnte.

[1]) Karl von Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. Band III: Der Unterricht im Deutschen von Rudolf von Raumer. VI. Aufl. Gütersloh 1897. S. 106, 121 und 128. — [2]) J. Müller, Quellenschriften und Geschichte des deutsch-sprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha 1882. S. 195 ff. Anschauliche Belehrung bieten uns hier die Blätter aus dem Modus legendi des deutschen Schulmeisters Kristofferus Hueber zu Landshut und desselben Mannes Rethorica volgaris, vielleicht die älteste uns erhaltene populäre deutsche Rhetorik. S. 9 u. 329 f. Auch die Interpunktionsregeln (1462) und die Orthographieregeln (1478) des Nicolaus von Wyle (S. 14 f.) finden sich bei Müller. — [3]) F. Vogt und M. Koch, Geschichte der deutschen Literatur, 2 Bde., Leipzig u. Wien 1904, I, S. 271 ff. — [4]) Wild, Der Stand des deutschsprachlichen Unterrichts im 16. Jahrhundert. Leipzig (o. J. 1875?) S. 7 f. — [5]) In den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte (XVI. Jahrg. 1906, S. 376 f.) schreibt Professor Dr. Max Herrmann: In dem satirisch-didaktischen Gedicht: Des Teufels Netz, herausgegeben von Barack (Liter. Verein in Stuttgart, Nr. 70, 1863), aus der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts, in der Gegend des Bodensees entstanden, werden u. a. in dem Kapitel: Von den schuolmaistern die Untugenden und Versäumnisse des Schulmeisters gegeißelt. Dabei wird er denn auch dafür verantwortlich gemacht, daß die Geistlichen nicht die Episteln und das Evangelium, wohl aber die alten deutschen Maeren kennten und in ihren Predigten vorbrächten (Vers 11739 ff.).

Sol der zuo aim pfaffen werden,
Got von himel uff die erden
Mit den hailigen worten bringen,
Der nit kan lesen noch singen
Die epistel und das ewangelium?
— — — — — — — — —
Ach, wie eben ers denn trifft,
Der ungelerte priesterer,
Das er sagen kan *ain maer*!
An der kantzel vor den lüten
Da kan in denn wol betüten
Von dem *das er gelernot hat.*
So er also predien stat,
Wie Egg Dietrichen sluog
Und metz Hilgart zoch den pfluog,
So waent er, er hab es wol geschafft,
So er von eppenax (?) clafft.
Das hat er in der schuol gelernot
Er kan nit die zehen bott.

[6]) Albert Richter, Aus den Anfängen des deutsch-sprachlichen Unterrichts. (Lyon, Zeitschrift für den deutschen Unterricht. I. Jahrgang. 1887. S. 38 ff.) Besonders wertvoll ist der Einblick, den uns Richter in das obenerwähnte Formelnbuch „Formulare und Tutsch rhetorica", Straßburg 1483, Heinrich Knoblochtzer, gewährt. Der Zweck des Buches ist folgendermaßen angegeben: „Wer vil hierin list, der mag durch dise hierin begriffen brief in mangerlai sachen, als in kouffen durch kouffbrief, in lehen durch lehenbrieff und in anderen gescheften durch ire brif bericht, erinnert und underwisen werden. Ob auch die nachgesetzten gantz in glicher Form alwegen nit dienent seint, so sol doch der leser sein vernunft ufthun und die artickel und puncten nit one müh und arbeit zusamen suchen, mit fleiß die setzen, wan von künftigen handeln und sachen mag nit eigentlich und gewißlich, als von vergangen dingen, die hierin exempla sind, geschrieben werden." Das Buch enthält zuerst in Frage und Antwort eine theoretische Anleitung, „woruß man lernet missiven das sind sendbrief machen und ordentlichen setzen" nebst „ußlegung und erclerung der sendbrief, wie die uß fünf stücken gemacht werden".

Außer den zahlreichen Brief- und Urkundenmustern findet sich noch eine eigentliche Stilistik, zunächst „sinonima, manicherlai worter, und wiewol die verkert seind, so bedeutend sie doch ein meinung", sodann „schön geblümte red mit kurtzen sprüchen, item ander schön reden, die in benivolentzen wol geschrieben mögent werden". Unter sinonima versteht man damals nicht gleichbedeutende Worte, sondern mehr einen Wortschatz zur Auswahl, wie: „offenlich, kuntlich, wissentlich, schynberlich" oder: „Lon, ergetzung, gab, miet, hilff, rat, bystand, fürschub". — Beispiel geblümter Redensart: „So hastu doch so wyßlich Tugend und lieplich wort, wyse und geberde an dir." Satz, den „man in benivolentien wol mag setzen": „die tugend der lieb und früntschaft leydet und verduldet nit, daß die begerung des fründs beroupt werd seine fürhabung und hülff." Unter den Sätzen sind nicht selten treffliche Sinnsprüche: „Nit der lutzel hat, aber der ze haben me begert, ist arm." — [7]) Koldewey, Geschichte des Schulwesens der Stadt Braunschweig von den ältesten Zeiten bis zum Regierungsantritt des Herzogs Wilhelm im Jahre 1831. Wolfenbüttel 1891.

III. Das 16. Jahrhundert.

3. Der Humanismus und die Pflege der Muttersprache. Das 16. Jahrhundert[1]) bedeutet im ganzen und großen keinen Fortschritt auf dem Gebiete der Pflege der Muttersprache in den Lateinschulen. Die Begeisterung für das klassische Altertum, die mit dem Humanismus durch alle Lande und auch durch Deutschland zog, bildete keine günstige Vorbedingung für die Pflege des Deutschen; die Allgewalt der lateinischen Sprache hat kaum in einer anderen Zeit so mächtig dagestanden wie im 16. Jahrhundert. Seit Jahrhunderten hatte diese Sprache bereits ihre Macht ausgeübt als Weltsprache[2]) und völkerverbindendes Verständigungsmittel für Geistliche, Gelehrte und Diplomaten, selbst für Handeltreibende, die jenseits der Grenze ihres Heimatlandes nicht auf Verständnis der Muttersprache rechnen konnten. Lateinisch war auch die Kirchensprache. Römische Sendboten hatten die neue Religion in lateinischer Sprache in alle Welt, auch zu den Deutschen, gebracht; der Gottesdienst ward in lateinischer Sprache abgehalten, die Liturgie war lateinisch, das breviarium Romanum nicht minder. Wie in der Kirche, war's in der Schule. Am Lateinischen lernte der Knabe lesen; das Lateinische rückte bei ihm, je mehr er in die höhere Schule sich einlebte, an die Stelle der Muttersprache. Die Humanisten vollendeten, was seit lange vorbereitet; ihnen darf man daher nicht den Vorwurf machen, daß sie es gewesen, die entnationalisierend gewirkt haben. Das Latein war längst die Sprache der gebildeten Welt; nur war es ein jämmerliches Latein gewesen, bevor der Humanismus den Schutt der Jahrhunderte hinweggräumte und siegreich seine Waffen gegen die Scholastik richtete. Nun wurde die lateinische Sprache noch mehr als sie bisher gewesen; sie wurde hingestellt gleichsam als ewig gültiges Modell eines feinen Stils, und die Pflege feinsten klassischen Lateins galt als Haupterfordernis höherer und feinerer Bildung. In Italien hatte eine solche Anschauung Heimatsberechtigung, in Deutschland war das nicht der Fall. Aber gerade weil es so war, hielten hier Männer wie Agricola, Reuchlin, Erasmus das Banner des Humanismus hoch, da es galt, einer rohen Muttersprache entgegenzuwirken, die eben erst angefangen hatte, sich aus eigener Ver-

wilderung herauszuarbeiten und aus einer Zersplitterung in Dialekte, welche es fast unmöglich zu machen schien, zu fester und durchgebildeter Schriftsprache zu gelangen. Der Abstand zwischen der Formvollendung der klassischen Sprachen und der Roheit und Ungeschliffenheit des heimischen Idioms war doch zu groß, als daß er nicht feinere Geister für das Fremde hätte einnehmen sollen. Vaterlandslos wird man das nicht nennen, wenn man erwägt, daß die gelehrte Welt des Mittelalters international war, daß sie es blieb bis weit in die Neuzeit und daß wir die Wurzeln des Patriotismus und nationaler Bildung ganz wo anders zu suchen haben als auf Universitäten und in Gelehrtenstuben. Es standen auch nicht alle Humanisten und Gelehrten jener Tage dem deutschen Geiste fremd gegenüber. Schon die Gründlichkeit, mit welcher die klassischen Studien betrieben wurden, mußte auf tieferes Verständnis dringen; das war nicht ohne die Muttersprache zu erreichen. Je mehr so auch in Gelehrtenkreisen der Wert und die Wertschätzung eigenen Landes wuchs, um so mehr mußte man auch die Sprache in den Kreis der Beobachtung ziehen. Das Bewußtsein eigenen Wertes und der Gegensatz zu Rom taten das Ihrige, um die Eigenart zu empfinden und damit auch der Muttersprache größere Liebe und größeres Recht einzuräumen. Der Augsburger Conrad Peutinger faßte weitausgreifende literarische Pläne, in welchen das Interesse am deutschen Altertum eine wichtige Rolle spielte. Conrad Celtes gab die Germania des Tacitus und die Werke Hrotsviths heraus und plante ein großes Werk Germania illustrata, eine umfassende geographisch-historische Darstellung Deutschlands, und ein Epos, welches die Taten Theodorichs des Großen behandeln sollte. Jacob Wimpheling, der erste bedeutende Vorkämpfer für die humanistische Schulreform, verfaßte die erste deutsche allgemeine Geschichte und eine Schrift „Germania", beides Werke voll von glühendem Patriotismus, aber auch voll von historischen Irrtümern, wie sie der erste Versuch entschuldigt. Aventinus (s. S. 35 f.) sammelte Wörter „so den Griechen und Teutschen ding heissen", denn „fürwar die Teutsche Sprach vnd voraus die Sächsisch und Niederländisch vergleiche sich fast in allen Dingen Griechischer Zungen, gehet fast auf die Griechischen art". Er macht auch ethnologische und mundartliche Studien und er benutzt in seiner bayerischen Chronik und in seiner „Chronika von vrsprung, herkommen und thaten der vhralten Teutschen" (1541), in welcher er sich „ohne zu erröthen" nach dem Vorgang einiger großen italienischen Humanisten der vernacula lingua bediente, die Lieder und Sagen des deutschen Volkes als Quellen, kennt den lateinischen Waltharius, die alten Dichtungen über Dietrich von Bern und über Karl den Großen. Er sagt: „auch Cornelius Tacitus breucht sich dieser vorgedachten alten lieder gezeugnus, darumb wil auch ich in disem werck vnserer alten vorfordern gesang, lieder vnd geschicht schreiben ziemlicher weis vnd mit höchstem vrtheil vnd vnterschied gebrauchen." Der Wiener Arzt Lazius († 1564) trieb ebenfalls

deutsche Etymologie und Dialektvergleichung in seinem Werke: de gentium aliquot migrationibus . . . reliquiis linguarumque initiis et immutationibus et dialectis libri XII. 1571 gab der evangelische Kirchenhistoriker Flacius Illyricus nach einer Augsburger Handschrift heraus: „Otfried evangelicorum liber, veterum Germanorum grammaticae, poeseos, theologiae praeclarum monimentum", lateinisch und deutsch. Er bemerkt in seiner Vorrede: „der muß gar ein stock, vnd zu reden, kein rechter Teutscher sein, der nit auch gern etwas wissen wolt von der alten spraach seiner vorfarn und eltern". Und weiter vermerkt er: man könne sagen, daß ohne Erforschung der Etymologieen und Ursprünge der deutschen Wörter niemand diese Sprache völlig und gründlich kennen lerne: dazu sei der Otfried nutz. — Also mancherlei Regungen vaterländischen Selbstgefühls, die ihren Einfluß auch auf die Pflege der Muttersprache üben mußten, zunächst aber nicht kräftig genug auf die höhere Schulwelt einwirkten, um hier Wandel zu schaffen.

[1]) Den ersten zusammenhängenden Versuch, die Geschichte des deutschen Unterrichts im 16. Jahrhundert zu schreiben, finden wir bei Wild, Der Stand des deutsch-sprachlichen Unterrichts im 16. Jahrhundert. Leipzig (ohne Jahr, aber wahrscheinlich 1875). — [2]) E. Laas, D. d. U. S. 24 und besonders S. 43 ff.

4. Luther und Melanchthon. Daß Luther treu zum deutschen Geiste und zur Pflege der Muttersprache stand, bedarf kaum des Beweises. Erbittert äußert er sich über den Stand der Muttersprache in den Schulen vor der Reformation in der Schrift an die Ratsherrn im Jahre 1524: „Ja was hat man gelernt in hohen Schulen und Klöstern bisher, denn nur Esel, Klotz und Bock werden? Zwanzig, vierzig Jahre hat einer gelernt und hat weder Lateinisch noch Deutsch gewußt," und an einer anderen Stelle: „... Das laßt uns das elende greuliche Exempel zum Beweis und Warnung nehmen in den hohen Schulen und Klöstern, darinnen man nicht allein das Evangelium verlernt, sondern auch lateinische und deutsche Sprache verdorben hat, daß die elenden Leute schier zu lauter Bestien geworden sind, weder deutsch noch lateinisch recht reden oder schreiben können, und beinahe auch die natürliche Vernunft verloren haben." — So hat sich Luther zur Abfassung seiner Schriften mit Vorliebe der deutschen Sprache bedient und er hat sich deshalb den Vorwurf der Unkenntnis der lateinischen Sprache gefallen lassen müssen. Er fühlte sich hingezogen zu der Mystik Taulers, weil dessen Theologie in deutscher Sprache abgefaßt war. Er hat in seinen Predigten, in seinen Tischreden, in seiner Bibelübersetzung, in seinen Kirchenliedern Zeugnis abgelegt, wie innig er mit seiner Muttersprache vertraut war und wie er sie anderen herzlich nahe zu führen wußte. Seine Liebe zur deutschen Sprache äußert sich in einem Briefe (1535) an Link in Nürnberg, in welchem er von ihm verlangt, durch einen Knaben alle deutschen Bilder, Reime, Lieder, Bücher, Meistergesänge sammeln zu lassen „so bei euch dies Jahr gemalet, gedichtet, gemacht, gedruckt durch einen deutschen Poeten und Formschneider oder Drucker; denn ich

Ursach habe, warum ich sie gern hätte; lateinische Bücher können wir hier selbst machen; an deutschen Büchern zu schreiben lernen wir hier fleißig und hoffen, daß wir's schier so gut wollen machen." Von deutschen Sprichwörtern legte er sich eine Sammlung an. Sprichwörter und Sentenzen hat er selbst in deutsche Reime gebracht. In Gottesdienst, in Predigt, Gesang und kirchlichen Handlungen wird unter seiner Mitwirkung die Muttersprache eingeführt.

Und doch bei alledem gönnte Luther in der höheren Schule dem Deutschen als Unterrichtsgegenstand nicht den geringsten Platz. Die Muttersprache mußte sich eben, weil sie von der Mutter her dem Kinde vertraut, im Leben selber zu helfen wissen. Und es trat noch etwas hinzu. Luther war, wenn er auch in Glaubensdingen frei war vom Zwange seiner Zeit, in Fragen der Gelehrsamkeit abhängig vom Geiste seiner Zeit, wenn er das auch nicht selbst empfand, sondern in dieser Beziehung unter der Abhängigkeit Melanchthons stand. Noch stand Deutschland in seiner gelehrten Bildung unter den Ländern Europas durchaus nicht in vorderster Reihe. Hätte es sich der lateinischen Sprache begeben und die Muttersprache, die noch vollständig schulgemäßer Feinheit entbehrte, in den Vordergrund gestellt, so hätte es sich selbst erniedrigt und die Knechtsgestalt angenommen, die in vieler Beziehung seine Sprache noch trug. Die ganze gelehrte Welt drehte sich noch um die Achse des Latein; wer ihrem Schwunge nicht folgte, wurde leichtlich beiseite geschleudert.

Für Luther kam aber noch etwas hinzu. Und das war für ihn das Maßgebendste. Er war seinem Volke der Verkünder des unverfälschten Evangeliums, und die Sprachen waren ihm der Schlüssel zum Verständnis ungetrübter Wahrheit. Es genügte ihm nicht, wenn man die Bibel deutsch lesen konnte. Die Erfahrung bewies ihm, daß mit dem Verfall der Sprachen auch das Evangelium und der Glaube verfallen sei. Die Auslegung des Evangeliums schien ihm ohne die Kenntnis der Sprachen unmöglich, wie man es an den falschen Auslegungen der alten Väter sehen könne. Auch zur Verteidigung des neuen Glaubens bedurfte es dieser Gewißheit des Glaubens; diese war nicht zu erreichen ohne die Sprachen. Bibelfestigkeit und Sprachsicherheit hing für ihn aufs innigste zusammen. Deshalb verlangt Luther auch von den Predigern, daß sie der Sprachen kundig seien. Selbstverständlich konnte ein Stand, der in der Muttersprache durch Predigt, Seelsorge und Unterricht zum Volke reden mußte, die Muttersprache nicht gering achten; aber zur Ausbildung der Beredsamkeit bedurften diese Männer der fremden Sprachen. Und auf rednerische Ausbildung der Theologen mußte wegen der hervorragenden Stellung der Predigt im Gottesdienst der Hauptnachdruck gelegt werden. Deshalb sagt Luther in der Schrift an den Adel: „Das möchte ich gerne reden, daß Aristoteles Bücher von der Logica, Rhetorica, Poëtica behalten, oder sie in eine andere kurze Form gebracht, nützlich gelesen würden, junge Leute zu üben, wohl zu reden

und zu predigen." Und wenn auch schlichte Prediger des Glaubens „Christum verstehen, lehren und heilig leben und andern predigen" konnten, so mußte doch die Kirche auch Propheten haben, die „die Schrift treiben und auslegen, und auch zum Streit taugen, und ist nicht genug am heiligen Leben und recht lehren. Darum sind die Sprachen stracks und aller Dinge vonnöten in der Christenheit, gleichwie die Propheten oder Ausleger, ob's gleich nicht not ist, noch sein muß, daß ein jeglicher Christ oder Prediger sei ein solcher Prophet, wie St. Paulus sagt 1 Kor. 12, 8—9 und Ephes. 4, 11." Und schließlich schienen für Luther die Sprachen nicht nur nötig fürs Evangelium, sondern für die Erhaltung des weltlichen Standes. Beamte in Stadt und Staat, in weltlichem und geistlichem Regiment, bedürften gründlicher wissenschaftlicher Bildung, die nicht möglich sei ohne die alten Sprachen. Diese hätten die weltlichen Beamten nötig wegen der mannigfachen und nützlichen Kenntnisse, die das Studium der Alten bringe. Der Wert fremder Sprachen steht bei Luther so hoch, daß er diejenigen „deutsche Narren und Bestien" nennt, die Künste und Sprachen nicht kennen, welche gut sind, die heilige Schrift zu verstehen und weltlich Regiment zu führen. So blieb auch in der Schule, auf die Luther Einfluß übte, das Fremde, vor allem die lateinische Sprache, eine Alleinherrscherin, die unduldsam, wie sie von Haus aus war, keine Nebenbuhlerin aufkommen ließ.

Melanchthon war noch weniger als Luther einem schulgemäßen Betrieb der deutschen Sprache geneigt. Stand schon sein eigener deutscher Stil weit hinter dem Lutherschen zurück, so haben wir nirgendwo von ihm eine Empfehlung der deutschen Sprache. Aber er trat auch nicht gegen sie auf, wie es viele der Humanisten und manche seiner Schüler getan haben. In seiner Schola privata wurde, sobald die Knaben die casus und tempora sagen konnten, der Unterricht auf lateinische und griechische Sprache beschränkt.

Georg Mertz, Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert. Heidelberg 1902. S. 11, 39 f., 115, 265, 319—321. Otto Apelt, a. a. O., S. 3 f. Laas, D. d. U. S. 9 ff., 23, 43.

5. Die evangelischen Schulmänner Sturm, Trotzendorf, Neander, Eber und Oldenburg. Bei Luther also Schätzung der deutschen Sprache und Pflege durch eine reiche Tätigkeit in Rede und Schrift, bei Melanchthon ein ruhiges Gewährenlassen; bei Schulmännern dagegen, wie Sturm und Trotzendorf, beabsichtigte Vernachlässigung, fast Unterdrückung der deutschen Sprache im Unterricht. Sturm[1]) sah die Kunst in klassischem, ciceronianischem Latein zu schreiben und zu sprechen als höchstes Ziel der Bildung an; dieses zu erreichen scheint ihm gänzliche Vernachlässigung der Muttersprache, ja ein völliges Abwenden von ihr das beste Mittel zu sein. So schreibt er an Schirner, den Lehrer der neunten Klasse seines Gymnasiums: „Das fehlt nun der Jugend unserer Zeit, weder Eltern noch Hausgenossen sprechen Latein. Diesem Übelstande muß durch den Fleiß

der Lehrer abgeholfen werden, und zwar durch die von mir eingeführte Methode." An einer andern Stelle seiner Schriften sagt er, Cicero habe im 26. Jahre die Reden pro P. Quinto et Sexto Roscio gehalten, wer wohl in den letzten Zeiten, wäre er auch als Greis gestorben, solch eine Arbeit hinterlassen habe? Und es fehle doch nicht an Büchern, nicht an Köpfen, nur zweierlei fehle: römische Sprache und die rechte Methode; beide müßten in Gebrauch kommen, bevor an etwas Vollkommenes zu denken sei. — Wie diese Methode energisch vorging, um Rom nach Deutschland zu verpflanzen, ergibt sich nicht nur aus Unterrichtsplänen und Unterricht, sondern auch aus dem Theaterspielen am Sturmschen Gymnasium. Stücke von Terenz wurden auswendig gelernt und aufgeführt mit der Absicht, deutsche Literatur und deutsche Sprache dadurch zu verdrängen. Das sagt uns eine Rede, welche im Jahre 1578 bei einem Straßburger Examen von einem Lehrer des Gymnasiums, Marbach, gehalten wurde. In dieser werden zunächst die „thörichten Eltern" getadelt, welche ihren Kindern „zu lesen und sich zu üben fürlegen den Dannhüser, die Melusina, Dietrich von Bern, den alten Hiltenbrand, Ritter aus Steuermark — also geben sie der Jugend anleitung zu bösen gedanken". An einer anderen Stelle mahnt derselbe Lehrer die Schuljugend, sich einzig mit den guten Büchern abzugeben, welche ihr von den Lehrern erklärt würden, nicht mit „Bulbüchern, in denen mehr als Fabelwerk, Narrentheidig und Merlin nichts zu finden sei". Dieselben Schüler aber, die also gewarnt wurden, führten beim Examen den unverkürzten Phormio des Terenz und die Wolken des Aristophanes auf. Wenn sie völlig verstanden, was sie spielten — und das kann man immerhin bezweifeln — so werden sie an sittlicher Förderung wohl ebenso eingebüßt haben wie an deutscher Sprachfertigkeit und guter deutscher Sitte. — Das Latein nahm also eine alles beherrschende Stelle ein. Mit dem 6. Jahre trat auf der Sturmschen Anstalt der Knabe in die zehnte Klasse ein. Kein Unterricht im deutschen Lesen und in deutscher Rechtschreibung blühte ihm. Nur am Katechismus hörte er die Muttersprache. In der folgenden Klasse wurden außer der Deklination und Konjugation die lateinischen Benennungen aller in des Schülers Wahrnehmung und Erfahrung tretenden Gegenstände beigebracht, damit er möglichst bald aufhöre sich der Muttersprache zu bedienen. Latein heute, Latein morgen, Latein die ganze Woche. Denn Sturm fürchtete vom Verfall der Latinität die Wiederkehr barbarischer Schulzustände. Durch deutsche Bücher, die jeder Dorfküster schreiben könne, sei kein Ruhm zu erlangen. Schmerzlich klagt er, daß den deutschen Knaben der tägliche Umgang mit lateinisch sprechenden Ammen, Gespielen, Hausgenossen, Bürgern fehle. Am Schlusse seines an Schirner gerichteten Briefes mahnt er diesen, er müsse als Faustfechter gegen die barbarischen Gladiatoren (damit waren diejenigen gemeint, die ihre Muttersprache liebten) kämpfen, welche aus Trägheit die Reinheit der lateinischen Sprache verdürben und aus Neid ihr widerstrebten. Aber trotz

allen Kampfes für das Latein, das man zur Muttersprache machen möchte, läßt sich die deutsche Muttersprache ihr Recht nicht nehmen. Sturm selbst schreibt vor, daß die Schüler in der untersten Klasse seiner Anstalt den Katechismus deutsch hersagen sollen, daß in den folgenden Klassen Stücke aus Cicero ins Deutsche übersetzt und ins Lateinische zurückübersetzt werden, daß endlich die Schüler der obersten Klassen ganze Reden des Cicero und Demosthenes ins Deutsche übersetzen und öffentlich vortragen. Und erscheint uns Sturm in seiner pädagogischen und didaktischen Anweisung als ganz „verrömert" und „entdeutscht", in seiner herzlichen Anerkennung von Luthers Prosa, vor allem von Luthers Bibelübersetzung steht er so fest auf deutschem Boden, daß man über diese Gegensätze billigerweise erstaunt. Es war eben eine Zeit der Gegensätze; das Alte übte noch seine Herrschaft aus; aber der menschlichen, vor allem der deutschen Natur zum Trotze konnte es diese auf die Dauer nicht behaupten, besonders wenn diesem armen Geschlechte, das ein Vaterland und eine Muttersprache besaß, aber kein festes Staatsgefüge und kein staatliches Selbstbewußtsein, dieses beides im Laufe der Geschichte durch eigene Kraft und eigenes Ringen erwuchs.

Noch rücksichtsloser als Sturm ging Trotzendorf[2]) in seiner Goldberger Anstalt zu Werke, als hätte er seinem Namen Ehre machen wollen. In den Goldberger lateinischen Schulgesetzen vom Jahre 1563 lautet ein kurzes energisches Verbot, die Schüler sollten ihre Muttersprache nicht gebrauchen, sondern mit den Lehrern, Mitschülern oder anderen gelehrten Männern nur latein reden, und in einem Lobgedicht auf Trotzendorf ward lobend verkündet, daß es in Goldberg als etwas Schimpfliches angesehen wurde, die deutsche Sprache zu gebrauchen, daß sogar Knechte und Mägde dort lateinisch gesprochen und man auf den Gedanken gekommen, Goldberg läge in Latium. Also überall dieselbe Aschenbrödelstellung des Deutschen und zwar gerade an denjenigen Schulen, die vorbildliche Bedeutung hatten. — Ganz anders ging es bei Neander[3]) in Ilfeld zu. In seinen „Bedenken, wie ein Knabe zu leiten und zu unterweisen" sei, sehen wir überall das Bestreben, das Deutsche neben das Lateinische zu rücken. Er fordert einen nomenclatorem, in welchem die vornehmsten Vokabeln der lateinischen Sprache mit deutscher Übersetzung reihenweise aufgeführt sein sollten. Eine Sammlung von Bibelsprüchen (Parva biblia latino-germanica 1572) stellte er zusammen, die auf einer Seite lateinisch, auf der anderen deutsch lautete. In den Realien, die ja Neander vor den Schulmännern seiner Zeit kräftig betonte, ließ er deutsche Verse zu: „Die Donau, Ist aller Wasser gnaden Fraw, Aber der Rhein Mag mit ehren jr Mann sein." Zur Erklärung des Tacitus liebte er deutsche Verse zu geben, z. B. nemo bellum Germanis intulit impune: „Welcher in Krieg wil Vnglück han, der fang es mit den Deutschen an." Lateinische Sentenzen erklärte er durch deutsche Sprichwörter. Auch auf den Universitäten regte sich der Geist, wie er in Neander lebte. Paul Eber,[4]) der

seit 1544 ordentlicher Professor an der Universität Wittenberg war und über lateinische Grammatik, Mathematik, Astronomie und andere philosophische Disziplinen las, beklagte in seiner ratio studendi, daß die deutschen Schüler über der lateinischen und griechischen Sprache die Muttersprache vernachlässigen müßten. Das sei ein großer Übelstand, besonders für die, welche einmal als Sachwalter oder Prediger auftreten sollten. Darum habe er stets seinen Schülern geraten, Sorgfalt auf die Muttersprache zu verwenden und den Stil der besten deutschen Schriftsteller nachzuahmen. Kräftig trat auch ein schleswig-holsteinischer Schulmann für die Pflege des Deutschen ein: Johann Oldenburg,[5]) der Rektor der Husumer Gelehrtenschule. Von dem Quartaner fordert er ausdrücklich mündliches und schriftliches Deklinieren und Konjugieren, auch deutscher Wörter. Für die Tertia gibt er in bezug auf die Erklärung der Klassiker folgende Vorschrift: „Der Lehrer erkläre ohne Prunk, kurz, deutlich, laut und langsam, so daß der Schüler, wenn er will, etwas aufschreiben kann. Diktieren muß der Lehrer nur im äußersten Notfall und in möglichster Kürze. Er konstruiere die Sätze, ehe er sie übersetzt, und gebe dann die deutsche Übersetzung in möglichst sorgfältigen und gewählten Worten, damit die Knaben nicht nur die guten Ausdrücke der lateinischen, sondern auch der Muttersprache kennen lernen." Für die Sekunda gelten dieselben Regeln. Noch stärker als in der angeführten Stelle spricht er die Berechtigung der Muttersprache an einer anderen Stelle aus: „Wenn wir uns beim lateinischen Ausdruck gewaltig abarbeiten, warum nicht auch bei dem deutschen? Vor den Verderbtheiten der lateinischen Rede empfinden wir Ekel, dabei aber ist unsere Muttersprache verderbt und barbarisch. Wo wird sich einst in Kirchen, Schulen, Rathäusern und an Höfen für so schlecht Sprechende ein Platz finden? Deshalb, wenn irgendwo sonst, so ist sicherlich hier (in der Schule) Mühe darauf zu verwenden, daß der Gebrauch der Muttersprache gebessert werde." Diese Anschauungen sind um so bemerkenswerter, als der ehrliche Husumer Rektor sonst nicht über die Sturmsche Methode hinauskommt und ein Kind seiner Zeit war, behaftet mit den Mängeln seiner Zeit, wie die anderen auch. Wenn die Quintaner ihre Leseübungen am Lateinischen machen, ohne ein Sterbenswörtchen zu verstehen, so hält er das nicht für schlimm, da „das oftmalige Anschauen, Lesen und Wiederlesen des Lateinischen immer etwas Nutzen habe". Und wenn die Primaner aus den Evangelien die griechischen unregelmäßigen Verben lernen, so hält er das auch für nützlich, weil „sie so zugleich für ihr Seelenheil sorgen". Der alte Zopf hing dem guten Rektor ebenso hinten, wie seinen Zeitgenossen, nur war er nicht so schwer und auffällig, wie bei den anderen. — Wie im hohen Norden, finden wir auch im Süden herzliche Pflege der Muttersprache bei Hieronymus Wolf am Augsburger Gymnasium zu St. Anna.[6]) Er fordert, daß man Fleiß anwende, die Muttersprache nicht ungeschickt,

stockend und so zu sprechen, daß man von Bauern nicht verstanden und verspottet werde. Bei lateinischen und griechischen Übersetzungen soll erst wörtlich, dann gut deutsch übersetzt werden. Elegantes Deutsch sei nicht ganz leicht, aber zu erstreben. Auch auf deutsche Orthographie wurde gehalten. In den oberen Klassen besteht aber die Vorschrift, daß Lehrer und Schüler nur lateinisch sprechen.

[1]) Über Sturm, seine Schule und seine Anschauungen über das Deutsche vgl. RAUMER a. a. O. I (7. Aufl.), S. 218 f., 243—245; III (6. Aufl.), S. 129; ferner LAAS, D. d. U. S. 22 f. — [2]) Über Trotzendorf s. RAUMER a. a. O. I, S. 176. Die Goldberger Schulordnung findet sich bei VORMBAUM, Evangelische Schulordnungen. I. Band: Die evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts. Gütersloh 1860. S. 53. Dort lautet das angezogene Verbot unter De studiis Nr. X (S. 57) also: Vernacula lingua uti ne audiuntor, sed sermonem latinum, cum praeceptoribus vel aequalibus vel aliis doctis loquentes, habento. — Das Lobgedicht auf Trotzendorf lautet also (RAUMER a. a. O. I S. 176):

Atque ita Romanam linguam transfudit in omnes,
Turpe ut haberetur, Teutonico ore loqui.
Audisses famulos famulasque latina sonare,
Goldbergam in Latio crederes esse sitas.

[3]) Über Neander und seine Schulordnung s. VORMBAUM a. a. O. I, S. 746. — [4]) Über Eber s. MERTZ S. 321 f. — [5]) Über Oldenburg ebenda S. 322. Er war 1582—1605 Rektor in Husum. Über seine Tätigkeit vgl. Geschichte der Husumer Gelehrtenschule I vom Konrektor W. KALLSEN. Husumer Programm 1867. Bei Oldenburg findet sich manch altes pädagogisches Goldkorn, das unvergänglichen Wert hat. Besonders sollten solche Goldkörner diejenigen unter uns beachten, die ein jedes ihrer frischgelegten pädagogischen Eier als eine nie dagewesene Erscheinung begackern. — [6]) RAUMER III, S. 130.

6. Die Jesuiten. Die Jesuitenschulen verfolgten im ganzen und großen dieselben Ziele wie die Schule Sturms, und mit der Pflege des Deutschen stand es bei ihnen ähnlich, wie an den Schulen, die nach Sturm und Trotzendorf sich richteten. Elegantes Latein zu lernen und lateinische Eloquenz zu üben war ihr Hauptziel. Der internationale Charakter des Ordens stellte dieses noch mehr in den Mittelpunkt aller Arbeit. Die Muttersprache wurde, abgesehen von der untersten Klasse, im Schulverkehr nicht gebraucht. „Diejenigen, welche etwas in der Muttersprache geredet haben, auch in den Zwischenminuten und an den Erholungstagen, wurden genötigt, ein Zeichen der Schmach zu tragen und überdies eine geringe Strafe, welche mit dem Zeichen verbunden war, zu leiden, bis sie diese zwiefache Last an dem nämlichen Tage auf irgend einen anderen aus den Kondiszipeln schoben, den sie entweder in der Schule oder auf der Gasse ebenfalls die gemeine Sprache hatten reden hören und den sie wenigstens durch einen tauglichen Zeugen überführen konnten." Das war derselbe Faden, wie er auch in den protestantischen Lateinschulen gesponnen wurde. Da aber die Jesuitenschulen den äußeren Schliff und gewandtes, sicheres Benehmen sehr pflegten, so werden sie auch dafür gesorgt haben, daß die Gabe, im Deutschen eine geschickte Unterhaltung zu führen, gebührend gepflegt wurde; darin mögen sie die protestantischen Schulen, wie im manchen anderen zur Zeit ihrer Blüte, übertroffen haben. Sie standen aber

den Andersgläubigen entschieden darin nach, daß sie zu petrefakt waren und an der ratio studiorum von 1588 jahrhundertelang festhielten, als ob die Welt sich nicht bewegte.

H. Boehmer-Romundt, Die Jesuiten. Eine historische Skizze. Leipzig und Berlin 1904. S. 124 ff. — Theobald Ziegler, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. 2. Auflage. München 1904. S. 115 ff.

7. **Die Unterrichtssprache**[1]) **in den verschiedenen Unterrichtsfächern.** Daß das Deutsche nicht Unterrichtssprache und noch viel weniger Unterrichtsgegenstand in den Lateinschulen war, ergibt sich aus dem, was bisher über die Pflege unserer Muttersprache im 16. Jahrhundert gesagt ist. Gleichwohl dürfen wir uns keine zu übertriebenen Vorstellungen von der Vernachlässigung des Deutschen machen. Dafür sorgte schon die bunte Mannigfaltigkeit der Schulen, die weder einen ausgeprägt lateinischen noch einen rein deutschen Charakter trugen, dafür sorgte die Muttersprache selbst, der man in keinem Unterrichtsgegenstande gänzlich entraten konnte. In den reinen Lateinschulen strebte man ja dahin, das Latein zur Unterrichtssprache zu machen. Wo das Lateinsprechen für eine Klasse angeordnet war, trat das Verbot des Gebrauches der Muttersprache ein.[2]) Übertretungen wurden hart bestraft. Eigene Strafzeichen waren geschaffen; besondere Aufpasser angestellt. Solche Verbote finden wir in der Ordnung des Heidelberger Pädagogiums 1565, der herzoglich sächsischen Schulordnung 1573, der Altdorfer Schulordnung 1575 und der Nordhäuser Schulordnung 1583. Das Lateinsprechen beschränkte sich auch nicht auf die Schule. Es mußte womöglich überall, besonders aber auf den Straßen und beim Spiel, lateinisch gesprochen werden. In den verschiedensten Schulordnungen finden wir derartige Anweisungen. Die Brieger Schulordnung 1581 erlaubt beim Spiel nur ausnahmsweise den Gebrauch der Muttersprache, wenn das Lateinsprechen allzu schwierig sei, oder wenn es sich darum handelt, die polnischen Schüler mit der deutschen Sprache bekannt zu machen. Der Gebrauch der Muttersprache, der hier beim Spiel in schwierigen Fällen „ausnahmsweise" gestattet war, wird sich aber auch im Unterricht häufig genug eingedrängt haben, besonders wenn Zorn und Leidenschaft den Magister deutsche Empfindungen in deutschen Worten zu äußern mit Naturnotwendigkeit zwang. Und vieles wird wohl, wie es heutzutage bei Lehrplänen auch vorkommt, auf dem Papiere geblieben sein, ohne in der Schulstube zur Wirklichkeit zu werden. Besonders boten die kleineren Lateinschulen der deutschen Muttersprache doch zuviel Eingang. Diese kleineren Trivial- oder Partikularschulen,[3]) die im ersten Jahrhundert der Reformation in großer Anzahl überall errichtet wurden, dienten nicht wie die Lateinschulen vor der Reformation dem Vorbereitungsunterricht für die Universität, sondern boten nur einen Elementarunterricht im Latein, außerdem wurde in Religion, Lesen und Schreiben unterrichtet. Sie dienten dem Bedürfnis kleinerer Gemeinden und sollten dem Bürger das notwendigste Maß von

Bildung geben. Die deutsche Volkssprache war auch hier verboten, der Unterricht sollte auch hier in lateinischer Sprache erteilt werden. „Die Sprachen, sonderlich die lateinische, wissen, ist", so urteilt Luther, „Allen nütze, auch Kriegs- und Kaufleuten, auf daß sie mit fremden Nationen sich bereden und mit ihnen umgehen können." Latein war eben noch Sprache der Gebildeten, die nicht allein der Gelehrte, sondern der Bürger und der Handwerker, ja sogar die Frauen verstehen mußten für Korrespondenzen und sonstigen Verkehrsgebrauch. Auch religiöse Streit- und Belehrungsbücher wurden viel in lateinischer Sprache geschrieben. Nur so ist es zu verstehen, wenn Luther in der Schrift an den Adel Mädchenschulen verlangte, „darin die Mägdlein des Tages eine Stunde das Evangelium hörten, es wäre zu Deutsch oder Lateinisch". Den Lehrern war die fremde Sprache für den grammatischen Betrieb weit mundgerechter; Unterricht in der Muttersprache dagegen war eine schwere Aufgabe, weil noch ein großer Mangel an guten Lehrbüchern herrschte. Und doch sorgte die deutsche Sprache dafür, daß sie zu ihrem Rechte kam, und daß die fremden Bäume nicht in den Himmel wuchsen. In manchen Kirchenordnungen jener Zeit ward der Doppelzweck derartiger Schulen deutlich angegeben und sogar deutscher Unterricht angeordnet. In Stralsund[4]) wurde im Jahre 1525 eine Schule befohlen, in welcher Lateinisch und Deutsch gelehrt werden sollte. Die deutsche Schule war für die Mädchen bestimmt. Die Göttinger[5]) Schulordnung bestimmte im Jahre 1531, daß zur Unterweisung der Jugend (und zwar für die nächste Zeit auch für den deutschen Unterricht) eine Lateinschule eingerichtet werden solle. Nach der Badisch-Durlachschen Schulordnung[6]) von 1536 hat der lateinische Schulmeister zu geloben, auf Verlangen eines Bürgers, der seinen Sohn zum Handwerk oder zu Geschäften bestimmt, den Schüler im deutschen Lesen und Schreiben zu unterrichten. In vielen Fällen bildeten die deutschen Schulen auch nur eine Art Anhang zu den Lateinschulen. Die Schüler der deutschen Schule erhielten dann den gleichen Unterricht wie die Lateinschüler, mit Ausnahme des Lateinischen, in welchem die letzteren in besonderen Stunden unterrichtet wurden. An anderen Orten wieder bildeten beide Schulen besondere Abteilungen ein und derselben Anstalt. So wurden 1559 in Stralsund alle Schulen zu einer vereinigt; die untere Abteilung bildete die deutsche Schule, die obere das Gymnasium.[4]) An anderen Stellen werden allerdings deutsche Schulen geradezu verboten, weil man der Ansicht war, daß am Latein am besten deutsch gelernt werde,[7]) und weil man offenbar, abgesehen davon, daß man Gott durch Lateinlernen mehr zu ehren glaubte als durch besondere Pflege der Muttersprache, die Abnahme der dringend nötigen Beamten für Kirche und Schule durch Gründung deutscher Schulen verhindern wollte. So lautet ein Verbot der Württembergischen Instruktion vom Jahre 1546: „Weil neben den lateinischen Schulen auch in vielen kleinen Städten deutsche Schulen bestehen, durch welche erstere verdorben und viele Knaben, die zum Latein-

lernen und also zur Ehre Gottes und Verwaltung eines gemeinen Nutzens geschickt sind, versäumt werden, so sollen Gottes des Herrn und des gemeinen Nutzens wegen solche deutsche Schulen in kleinen Städten abgeschafft werden, da doch ein jeder lateinische Schüler im Latein auch das Schreiben und Lesen ergreift." Und so war es in der Tat. Der Lateinunterricht machte im 16. Jahrhundert schon ausgedehnten Gebrauch vom Deutschen trotz aller Gebote, nur Latein zu sprechen, und trotz aller Verbote, die Muttersprache zu gebrauchen. Beim Einüben der lateinischen Flexion gebrauchte man nicht selten deutsche Paradigmata; deutsche Texte werden ins Lateinische übertragen; zur Interpretation der Klassiker war die deutsche Sprache unentbehrlich. Die meisten Schulmeister benutzten das Hilfsmittel allerdings nur notgedrungen und widerwillig und nur wenige faßten auch die Qualität des verwendeten Deutsch ins Auge. Aber die Zeit forderte ihr Recht; wir sehen einen Fortschritt, der unaufhaltsam ist. Die Braunschweiger Kirchenordnung 1528 sagt: „Es schadet auch nichts, von Zeit zu Zeit die Schüler, wenn sie lateinische Sentenzen exponieren, zu prüfen, wie sie deutsch sprechen." Nach der Magdeburger Schulordnung 1553 können in einer Klasse deutsche Briefe gelesen werden. Nach der Neubrandenburger Schulordnung 1553 tragen die Schüler der obersten Klasse wöchentlich eine Szene aus Terenz oder einen Brief Ciceros deutsch vor. Die Augsburger Schulordnung 1558 schreibt vor, daß die Schüler bei Übersetzungen die griechische, lateinische und deutsche Bezeichnung der Wörter gebrauchen sollen, weil sie so aus dem Griechischen Lateinisch und aus diesem Deutsch lernen. Nach der Württemberger Kirchenordnung 1559 sollen in der dritten Klasse die Phrasen in gutes Deutsch übersetzt werden. Nach der Brandenburger Schulordnung 1564 werden schon in der untersten Klasse Sentenzen mit deutscher Übersetzung geschrieben. So zieht überall das Deutsche Gewinn aus einem Unterricht, dessen Charakter ursprünglich von Grund aus deutschfeindlich war.

Noch mehr als der Lateinunterricht förderte der Religionsunterricht[8]) das Deutsche. In den unteren Klassen wurde deutscher Katechismusunterricht erteilt und deutsches Gebet gelehrt. So schreiben es manche Schulordnungen vor (Neubrandenburg 1553, Württemberger Kirchenordnung 1559, herzoglich Sächsische Schulordnung 1573). Ebenso werden die Evangelien und Episteln der Sonn- und Festtage vielfach in diesen Klassen deutsch gelesen. Selbst Valentin Trotzendorf hielt um die Mitte des 16. Jahrhunderts in seiner Goldberger Schule darauf, daß die Knaben den deutschen Katechismus „laut, langsam, deutlich und unterschiedlich" hersagten. Sobald allerdings einige Kenntnis des Lateinischen vorhanden war, suchte man auch hier den Einfluß des Deutschen nicht zu mächtig werden zu lassen. Sagt doch Luther selbst in der deutschen Messe und Ordnung des Gottesdienstes 1526: „Die Wochen über täglich, vor der Lektion, singen sie etliche Psalmen, Lateinisch, wie bisher zur Metten gewohnet.

Denn, wie gesagt ist, wir wollen die Jugend bei der lateinischen Sprache in der Bibel erhalten und üben. Nach den Psalmen lesen die Knaben einer um den anderen, zwei oder drei, ein Kapitel Lateinisch, aus dem neuen Testament, darnach's lang ist. Darauf lieset ein anderer Knabe dasselbige Kapitel zu deutsch, sie zu üben, und ob jemand's von Laien da wäre und zuhöret." Aber diese anfängliche Herrscherstelle im Gottesdienst kam bald ins Wanken. Die deutsche Predigt und das deutsche Lied, das der ganze Haufe sang, trat immer mehr und mehr hervor und konnte nicht ohne Einfluß auf die Bildung der deutschen Sprache bei den Schülern bleiben. Charakteristisch ist in dieser Beziehung die Braunschweigische Schulordnung vom Jahre 1596. Sie ordnet deutsche Schreibübungen an, bestimmt, daß die „secundani bisweilen eine epistolam Ciceronis ins Teutsche bringen lernten" und weist die Lehrer an, ihre Schüler, die als echte Niederdeutsche von Haus aus plattdeutsch redeten, „zur oberländischen Sprache zu gewöhnen, damit sie die Epistolen und Evangelien in derselben Sprach könnten für dem Altar lesen". In jenen Zeiten bildete das Vorlesen aus der heiligen Schrift nach Luthers Bibelübersetzung, mit dem Tag für Tag, sowohl vormittags als nachmittags, der Unterricht eröffnet werden mußte, einen höchst beachtenswerten Ersatz für die deutsche Lektüre, wie sie heutzutage in höheren Lehranstalten üblich ist. — Außer dem Religionsunterricht leistete auch der übrige nichtsprachliche Unterricht, besonders die Mathematik und das Rechnen sowie der Geschichtsunterricht einige Verstärkung zur Hebung der deutschen Sprache. Für Mathematik haben wir schon frühe deutsche Lehrbücher. 1489 erschien in Leipzig Hans Kachelofens deutsches Rechenbuch. In Augsburg allein kamen in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts drei neue Rechenbücher zum Druck. Solche Bücher trugen unauffällig dazu bei, die Alleinherrschaft der lateinischen Unterrichtssprache zu erschüttern. Noch mehr aber der Geschichtsunterricht. Bisher trug der Geschichtsunterricht lateinisches Gewand. Wo er erteilt wurde, lehnte er sich an das Buch von Sleidanus „de quattuor summis imperiis" an. Im 16. Jahrhundert kam auch hier ein Umschwung. Carion hatte sein durch Melanchthons Ausgabe bekannt gewordenes Chronikon ursprünglich deutsch geschrieben; und fünf Jahre lang war sein Werk nur in deutscher Ausgabe bekannt. — An letzter Stelle ist noch der Gesangunterricht zu nennen, der das deutsche Kirchenlied pflegt. Daß die Kursächsische Kirchenordnung den Schülern „Bulenliedlein" ausdrücklich verbot, ist ein Beweis dafür, daß auch andere Mächte, als die der Schule, an der Pflege der deutschen Sprache ihren Anteil hatten, vor allem auch das deutsche Lied. Gerade das 16. Jahrhundert ist überaus reich an gedruckten Liederbüchlein, ein Beweis, eine wie beliebte Unterhaltung das Singen der „Gassenhauerlin", „Reuterliedlin", „Bergkreyen" und anderer „schöner, frölicher, frischer, alter und neuer teutscher Liedlein" geworden war. Dieser Gesang wird auch das Seinige getan haben, die lateinische Unterrichts-

sprache nicht zu mächtig werden zu lassen und die deutsche Muttersprache in der Jugend zu schützen. Vor allem aber wird das immer mächtiger einsetzende Verlangen nach gutem und reinem Deutsch,[9]) das in den gebildeten Kreisen sich regte, auch in der Schule sich fühlbar gemacht haben. Zur Zeit der Reformation kommt die deutsche Sprache im kirchlichen und politischen Leben mehr und mehr in Gebrauch; immer lauter wird die Klage, daß sich so selten, auch in der Schule, Leute finden, die gutes Deutsch zu sprechen imstande seien; immer kräftiger erscheint die Forderung, gut und vernünftig deutsch reden, beten und lesen zu können und eines guten Stils und vernünftiger Gliederung in der Muttersprache sich zu bedienen. In den Schulordnungen des 16. Jahrhunderts haben wir in dieser Beziehung schon erfreuliche Äußerungen; aber sie sind noch Stimmen eines Predigers in der Wüste, wie denn die deutsche Schule immer langsam dem guten Geiste der Zeit gefolgt ist und diejenigen in ihr selten waren, die Freude am Schulleben dadurch erweckten, daß sie Veraltetes früh erkannten und im Geiste einer besseren Zukunft das Neue zu verarbeiten trachteten.

[1]) Eingehend behandelt die ganze Frage R. Hanns, Beiträge zur Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes im 17. Jahrhundert. Inaugural-Dissertation. Leipzig 1881. Erstes Kapitel S. 10—24. — [2]) Verbote der Muttersprache finden wir beispielsweise bei Vormbaum a. a. O. S. 183. Konstitution und Ordnung des Pädagogiums zu Heidelberg, 1565. Leges omnibus Scholasticis Paedagogii communes. IX. Qui in prima, secunda et tertia classe barbare aut non Grammatice locutus fuerit: similiter qui Germanice locutus fuerit, notator et punitor. — Ebenda Herzoglich Sächsische Schulordnung 1573, S. 601: Latine cum ubique loquantur tum praecipue in ludo coram praeceptoribus. — Ebenda S. 618. Altdorfer Schulordnung: In den *Colloquiis* vnd Gesprechen wöllen wir, das sie sich keiner andern, denn der Lateinischen sprach gebrauchen. — Ebenda S. 385. Nordhäuser Schulordnung: Mit ihren Mitschülern und ihren Lehrern sollen sie in Prima, Sekunda und Tertia nur lateinisch reden; können sie es noch nicht, so sollen sie schweigen, bis sie es gelernt haben. — Ebenda S. 93. Schulordnung aus der Württembergischen Kirchenordnung 1559: Sie sollen in der Schül vnder den *Lectionibus*, auch in der Kirchen still sein, vnd nit schwätzen, Inn vnd ausserhalb der Schulen nit Teutsch, sonder Lateinisch mit einander reden. — [3]) Über die Trivial- und Partikularschulen mit lateinischem Unterricht und die Verbindung von deutschen Schulen mit Lateinschulen siehe Mertz a. a. O. S. 174 ff. — [4]) Über die Vereinigung der Stralsunder Schulen ebenda S. 458. — [5]) Über deutschen Unterricht in der Lateinschule zu Göttingen ebenda S. 471. — [6]) Über Deutsch in Lateinschulen Vormbaum S. 31. Markgräflich Badisch-Durlachsche Schulordnung 1536: Item so ein Burger oder Inwoner der Stadt Durlach seinen Knaben nit zu dem Latein ziehen, sondern dieselben allein ein Namen zu lesen vnd schreiben in teutscher Sprach zu leren begern, und volgens zu handwerken oder andern Geschäften thon und brauchen wollten, dieselben soll der Schulmeister mit obgemeldten vnd gleichförmigem Vleiß vnd Ernst teutsche Sprach zu schreiben vnd zu lesen vnderweisen. — [7]) Über die Pflege des Deutschen bei dem Betrieb des Lateinischen vgl. ebenda S. 15. Schulordnung aus der Braunschweigischen Kirchenordnung 1528: Id schadet ock nicht, dat me se vp etlike tidt examinere vnde höre wo se düdesch reden, dat se nicht dat eynne int andere werpen vnde vnuorstendig reden. Dat ken me wol dohn, wen se möten latinische sententien exponeren. — Ähnliches enthält die Neubrandenburger Schulordnung, 1553. Vormbaum a. a. O. S. 435: Reddent interdum quoque Germanice Scenam e Terentio aut epistolam Ciceronis. — Ebenso Augsburger Schulordnung

1558, ebenda S. 449: Nec tamen interea convertendi Latina in vernaculum, et vernacula in latinum sermonem exercitatio copiosior negligatur. — S. 453: Qui aliquo usque progressi sunt, modo dent operam, ut graeca Latine, et Latina graece et vernaculo sermone sciant eleganter reddere. — ⁸) Über den Religionsunterricht vgl. Breslauer Schulordnung 1570. Vormbaum S. 194: Des Sonnabends, sollen sie die erste stunde in der Lehr des Catechismi vnterweiset, darauff jhnen dann die andere Stunde des folgenden Sontages *Euangelium* sol exponiret werden. — Am Sontag aber, sol dieser hauffe (die Quarta) so wol als die andern in *Quinto Ordine*, vnter der mittelpredigt, zur vbung des Gebets vnd Catechismi, in der Schul zusamen kommen. — Neubrandenburger Schulordnung 1553. Ebenda S. 434: Extrema vel quarta Classis: Catechismum Lutheri memoriter patriis verbis recitabunt. — Über das Lesenlern am Katechismus siehe Württemberger Schulordnung 1559, ebenda S. 77. — Über die Pflege des Deutschen im Religionsunterricht siehe weiter Mertz a. a. O. S. 317, 318. Koldewey a. a. O. S. 51 f. Genaueres über Religionsunterricht und Luthers Wort über das Lateinische im Gottesdienst Mertz a. a. O. S. 234, 235. — Verbot von Bulenliedern. Kursächsische Kirchenordnung, 1580. Vormbaum a. a. O. S. 276: „Fabel- und Lügen-Bücher, Bulen-Liedlein, Schmach- und Schand-Schrifften, unzüchtige Gemälde sollen sie bey denen Knaben in ihren Kammern und sonsten nicht leiden." — ⁹) Das Verlangen nach gutem und korrektem Deutsch, auch nach guter Handschrift und richtiger Orthographie, nach gutem Stil und verständiger Gliederung, nach deutlichem und gutem Lesen und Sprechen und Klagen über schlechtes Deutsch kommen an verschiedenen Stellen zum Ausdruck. Stralsunder Schulordnung 1591. Vormbaum a. a. O. S. 493: Quia vero non latinae tantum sed et vernaculae linguae, cujus praecipuus in templis et foro jam usus est, hujus ordinis (sc. Quartae) pueros gnaros esse earundemque scientiam in superioribus augeri cupimus: ad priora illa styli exercitia id quoque subinde adjunget praeceptor tam in hoc classe quam in sequentibus duabus supremis, ut nimirum aliquam Ciceronis epistolam, orationem aliquam ejusdem breviusculam, ut perorationis partem vel historiam pueri et adolescentes in germanicum sermonem convertant, et in ipsa compositione ejusque descriptione callographiae et orthographiae rationem accuratam habeant, idiomata etiam non confundant. — In der Augsburger Schulordnung 1558 klagt Hieronymus Wolf über das schlechte Deutsch seiner Zeit, a. a. O. S. 451: Quotus enim quisque reperiatur, qui vel in vernaculo sermone, proprie et eleganter loquatur de re equestri, de venatione, de architectura, de tanta rerum et artium varietate? Edunt multi multa, sed pervulgata pleraque, et Cramben plus millies recoctam paulo alia patella apponunt. Sed qui vel in Latino, vel in vernaculo sermone (Julium) Pollucem imitetur, et tum paucis pagellis tantum nobis thesaurum offerat, vidi adhuc neminem. — Schleswig-Holsteinische Kirchenordnung 1542 a. a. O. S. 42: Des morgens scholen se Therentium (!) edder Plautum exponiren suluest, edder wat se thovorn gehört hebben, vnde daruth yo vlitich bauen alle dinck de Grammatica vnde dat Latin redent wol öuen, ock also, dat de kinder nicht allene Latin reden sonder ock vornufftichlick vnde vorstendtlick, welckes ene ock nemals denet, wen se vor andern lüden düdesch scholen reden, vnde wen se vp den Breff latinisch edder düdesch scholen schriuen, van der negesten tidt schal na geschreuen werden. — Pommersche Kirchenordnung 1563, ebenda S. 169: Erstlich sollen alle Schul-Kinder insgemein, groß und klein, alle Morgen, wenn sie in der Schule zusammenkommen, das *Veni Sancte Spiritus* und den Morgen-Segen gebetet, ein Stück aus dem kleinen Catechismo Lutheri mit der Auslegung, ehe zu lesen angefangen wird, deutsch und deutlich recitieren. S. 171: Diese Knaben (der 2ten Classis von unten; 4 waren vorhanden) sollen mit sonderlichem Fleiß gewöhnet werden, Lateinisch und Deutsch zu schreiben; Item, daß sie nach der Hand lernen Latein reden, und sollen die Präceptores Acht darauf geben, daß die Kinder im Schreiben *Orthographiam* und im Lesen und Reden *pronunciationem propriam, non agrestem* lernen und halten. Sonderlich aber sollen sie lernen und wissen den ganzen deutschen Catechismum, den Text mit der Auslegung . . ., auch etliche vornehme Trost-Sprüche aus der heiligen Schrift, Lateinisch und Deutsch. — Altdorfer Schulordnung 1575, ebenda S. 615: Für das achte,

Sollen sich die *Praeceptores* dahin befleissigen, daß in den angeregten Teutschen *argumentis*, die *periodi*, wie man es pflegt zu nennen, nicht gar zu lang sind, Sondern vber drey Sententz oder *membra*, nicht ausschreiten. — Für das neunde, Vnd der *stylus* solcher teutschen Argumenten sol nicht Cantzleyischer art, welche in der Fürsten vnd Stedt Cantzeleyen gebreuchlich, geschaffen vnd gestelt sein. In welchen offtermals etzliche wörter, als Nachdem, vnd Demnach etc gantz weit von einander gesetzt werden, Also das die vnerfarne Jugend im Teutschen nicht kan vermercken, wie eines auff das ander gehet vnd volget. Die *Argumenta* so da componirt vnd gemacht, sollen auffs Pappir bogenweiß, *de mundo*, vnd so viel möglichen mit schöner schrifft abgeschrieben, vnd zu seiner Zeit dem *praeceptori* exhibirt und vberantwort werden. Welcher sie dann in der *Classe* mit heller stimm verlesen und corrigirn soll. — Augsburger Schulordnung 1558, ebenda S. 447: denique totum membrum aut integra periodus conjugatur, ut e bonis graecis bona Latina, e bonis Latinis vernacula bona fiant.

8. Der Unterricht in deutscher Grammatik. Die einzelnen Zweige des Unterrichts im Deutschen machen sich in den Lateinschulen in der Reihenfolge und in dem Maße geltend, als der lateinische Unterricht ihrer bedarf. Zuerst gewinnt nach diesem Gesetze der Unterricht in der Grammatik Geltung; doch nur ganz allmählich sucht er sich loszulösen; von einem Unterricht in deutscher Grammatik kann man immer nur in beschränktem Sinne sprechen. Selbständiger war er dort, wo die wachsende Einsicht den Wert der deutschen Grammatik für die Befestigung lateinischer Formen und für das Verständnis und tiefere Eindringen in den Geist der Schriftsteller erkannte. Anfänge des deutschgrammatischen Unterrichts finden wir an den verschiedenen Stellen in Schulordnungen und im Schulbetrieb.[1]) Um Ordnung in die grammatischen Kategorien zu bringen, übte man sich in octo partibus orationis, man unterwies die Schüler, wie die Wörter nach der Etymologia per genera, numeros, casus verändert werden (Kursächsische Schulordnung 1580); man deklinierte, konjugierte, lernte die mannigfachen Teile der Rede kennen und sagte nicht nur die nackten Paradigmata auf, sondern suchte auch die Numeri, Casus, Tempora und Modi und deren Unterschied und Bezeichnungen kennen zu lernen und auch auf deutsch wiederzugeben (Brieger Schulordnung 1581); man fügte sofort überall im Unterricht, wo es sich um grammatische Beziehungen handelte, die deutschen grammatischen Formen an, die Regeln wurden erklärt je nach der Fassungsgabe der Schüler, anfangs die allgemeinsten Regeln, dann die besonderen; die Regeln wurden sodann im Schriftsteller angewandt, um das grammatische Urteil des Schülers zu schärfen und die Beispiele, die sich neu boten, leichter unter die Regeln unterzubringen und weiterhin anwenden zu können (Herzoglich Sächsische Schulordnung 1573). Am eingehendsten behandelt die Art, wie Grammatik getrieben werden soll, eine Instruktion, die der Württembergischen Kirchenordnung von 1559 beigegeben ist. Erstlich soll der Praeceptor den Knaben anzeigen, daß sie alle Wörtlein, wie deren seien, in der ganzen lateinischen Sprache wol voneinander unterscheiden lernen. Dann sollen sie ihnen anzeigen, daß es nicht so schwer sei, wie sie es ansehen; denn alle Wört-

lein seien in acht Haufen ausgeteilt, die man partes orationis nennt; und so ein Kind in den acht Haufen nur eins oder zwei Wörtlein kennen lernt, so kennt es danach die andern alle. Gleich wie einer, der viel Geld hat und jegliche Münze besonders in ein Säcklein legt; z. B. die Heller legt er besonders in ein eigens Säcklein, danach die Pfennige, zum dritten die Kreuzer, zum vierten die Dreier, zum fünften die halben Batzen, zum sechsten die ganzen Schilling, zum siebenten die Groschen, zum achten die ganzen Batzen. Ein solcher Mann muß also acht besondere Säcklein haben neben- oder beieinander. Also hat auch eine jede Rede acht partes orationis als acht Säcklein, darein alle Wörter gelegt werden müssen. Wer nur einen Heller oder Pfennig kennt, der kennt auch alle andern Heller und Pfennig. Auf solche Weise solle ein Schulknab unterwiesen werden, daß er seine Wörtlein alle kennen lernt, unter welche partem orationis es gehört, ob es sei ein Nomen oder Pronomen, ein Verbum oder Participium, ein Adverbium oder Praepositio, Conjunctio oder Interjectio. Zum dritten soll der Praeceptor diese acht Wörter oder Namen, darmit die partes orationis genannt werden, wohl verdeutschen und den Kindern bekannt machen, denn dadurch lernen sie alle Wörter erkennen, sonderlich so ihnen angezeigt wird, was jede pars orationis für ein Ämtlein hat und wozu sie in der Rede gebraucht wird. — Es folgen nun in der Instruktion die acht Redeteile mit den nötigen Anweisungen, wie der praeceptor durch Erklärung und Beispiel den Schülern die grammatischen Begriffe klar machen soll. Dann fährt die Instruktion fort: Desgleichen soll auch allewege bei den accidentibus partium orationis geschehen, damit die Knaben auch die Ursache wissen, warum sie solche Dinge müssen lernen, als cuius Generis, Numeri etc. Denn so ihnen hierin der Nutz und Brauch wird kindischer Weise angezeigt, lernen sie das mit ganzem Fleiß, als Exemplum: Es soll ein Knabe lernen, cuius Generis ein Nomen sei, sagt man ihm die Ursache, da selten ein Substantivum, als puer discit sedulo: in dieser und der gleichen Rede, die kein Adjektivum hat, sei nicht daran gelegen, wenn ein Knabe nicht wisse cuius generis puer sei. So aber ein Adjektivum dazu kommt, als bonus puer discit sedulo, da daß von nöten, daß ein Knabe wisse, cuius generis puer sei, damit er das Adjectivum bonus und sein Substantivum puer wisse zusammenzusetzen und nicht sage bona puer, meus mater, corpus meus, um des Reimes willen: Also auch für und für in andern Accidentibus, so lang und so viel, bis die Kinder der ganzen Grammatik „ein bericht" haben, und aller Dinge Ursache wissen. — Soweit die Württembergische Instruktion. Wir lernen aus ihr den Grammatikbetrieb kennen und erfahren zugleich, daß man sich des Deutschen in der zweituntersten Klasse (denn für diese ist die Instruktion bestimmt) nicht enthalten hat. In den übrigen Klassen wird das Verbot der Muttersprache, das dieselbe Kirchenordnung sehr deutlich ausspricht (s. S. 27), sicherlich vielfach durchbrochen sein, wenn der Drang nach grammatischer Klarheit

praeceptores und discipuli auf dem vertrauten Boden der Muttersprache zusammenführte. Der gemütliche schwäbische Humor, der überall aus der angeführten Instruktion hervorbricht, wird ebenfalls das Seinige dazu getan haben, der Muttersprache auch in den grammatischen Unterweisungen zu ihrem guten Rechte zu verhelfen.

Daß der Grammatikunterricht in der höheren Schule nicht zu rechter Entfaltung kam, hatte seinen Grund, wie mehrfach angedeutet, in dem Stande der deutsch-grammatischen Forschung, die noch nicht so weit gediehen war, um auch in der Lateinschule Boden zu gewinnen. Die Bücher, welche für die Bedürfnisse der Schule eingerichtet waren, galten mehr dem Elementarunterricht und den deutschen Schulen. Da aber der Anfangsunterricht und die genannten Schulen mit dem höheren Unterricht in Zusammenhang und Wechselwirkung standen, so muß dieser Bücher auch hier gedacht werden.[2])

Die Bücher, die für den Elementarunterricht den Reigen zu eröffnen haben, sind die Bücher von Valentin Ickelsamer,[3]) zunächst das Buch „Die rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen" (1527). Ickelsamer übte seine erste Lehrtätigkeit in Rothenburg o/T. Dort mag beim Schulhalten die Anregung zu dem Elementarbüchlein entstanden sein. Später lebte er in Erfurt; auch dort mag er selbst eine deutsche Schule gehalten haben; noch später soll er in Augsburg gelebt haben. Wahrscheinlich erschien hier in den zwanziger Jahren sein Hauptwerk, die „Teutsche Grammatica". Das erstgenannte Büchlein ist in den Schulen sicherlich benützt; es ist aus dem Unterricht erwachsen und für ihn geschrieben. Soweit uns bekannt, ist in diesem Buche zum ersten Male die Lautiermethode öffentlich gelehrt worden. Die Grammatica, die nicht sowohl eine Grammatik als vielmehr eine Anleitung zum richtigen deutschen Lesen und Schreiben ist, war hauptsächlich zum Selbstunterricht bestimmt, denn er sagt, daß aus dem Buche „ainer von jm selbs mag lesen lernen", auch spricht er davon, daß mancher Vater seine Kinder, ein Geselle seine Mitgesellen lehren oder auch mancher für sich daraus die Kunst des Lesens aufs kürzeste lernen könnte. Den Gedanken, daß das Buch auch in der Schule verwendbar sei, hat Ickelsamer nicht von sich gewiesen; denn er sagt am Schlusse vor der Anleitung zur Zeichensetzung von einem eingefügten Lesebüchlein, daß dieses Buch ein Schul- oder Lesebüchlein sein möge.

An Ickelsamer lehnt sich an Jordan[4]) mit seiner „Leyenschul" (1533), das, für Schüler berechnet, den Anfänger tröstet und ihn den schwierigen Stoff möglichst einfach einprägen möchte. Es ist ein fibelartiges Anfängerbuch, dem am Ende Lesestoff für Vorgerücktere (Vaterunser, der englische Gruß, Glauben, zehn Gebote) beigegeben ist. Ähnliche Bücher wie Ickelsamers Grammatica sind das „Enchiridion" von Jo. Kolroß[5]) (1530), das für solche Schüler bestimmt war, die fremde Sprachen nicht lernen sollten und in deutsche Schulen geschickt wurden, und die „Leeß

Konst" (1542) von Fuchsperger,[6]) das ebenfalls für Anfänger geschrieben war.

Eine besonders wichtige Rolle spielte in dem Grammatikunterricht der deutschen Schulen die Orthographie, deren gelegentliche Unterweisung auch in den Lateinschulen fortgesetzt sein wird, da auch die Lateinschulen dieser „Wissenschaft" nicht entraten konnten, wenn man auf die Orthographie [7]) jener Zeit überhaupt die Bezeichnung „Wissenschaft" anwenden darf. Denn tatsächlich versuchte sich jeder Dilettant auf diesem Gebiet und wer eine Zeitlang als Schreiber tätig gewesen war, hielt sich hier zu schriftstellerischen Leistungen für berufen. Die Verwirrung, die so wie so in orthographischen Fragen herrschte, wurde dadurch nicht geringer.

Für die Schule kommen besonders in Betracht die bereits genannten Schriften von Kolroß und Ickelsamer und außerdem Frangk und Elias Meichsner, auf welche weiter unten zurückgekommen wird. Den ersten Versuch eines Systems der deutschen Orthographie macht der „schryfftspiegel des neuwen Stylums" von 1527. Hier finden sich einzelne Abschnitte aus Niclas von Wyle, der bereits über ai und ei, über Verdoppelung des n, über f und v und über die Unterscheidung gleichklingender Wörter seine Meinung abgegeben hatte; andere Abschnitte wenden sich gegen neue orthographische Mißbräuche. Das Wichtigste aber ist der Versuch eines Systems der deutschen Orthographie. Zunächst spricht der Schriftspiegel über die gleichlautenden Wörter, dann die einzelnen Buchstaben in alphabetischer Reihenfolge nach ihrer falschen und richtigen Verwendung; er gab damit für länger als ein Jahrhundert die Form der orthographischen Systeme.

Zum Schlusse ist noch eine Arbeit über deutsche Orthographie zu erwähnen, die durch ihren berühmten Verfasser Hieronymus Wolf[8]) von Bedeutung ist. Dieser gab die Grammatik des Johannes Rivius heraus und fügte ihr im Jahre 1556 als Anhang bei De orthographia Germanica ac potius Suevica. In dieser Abhandlung fordert er, daß jedes Wort so zu schreiben sei, wie es gesprochen werde. Aus den zahlreichen Dialekten müsse man eine allgemeine Sprechart auswählen, nach der man auch schreibe. Der Lehrer habe darauf besonders zu achten und die Schüler frühzeitig darauf hinzuweisen. Er gibt dann selbst eine Methode an, in welcher er die Konsonanten, Vokale und Doppellaute mit Beobachtung der in den verschiedenen Gegenden Deutschlands am meisten gebräuchlichen Sprechweise anführt. Besonders zu pflegen sei die allen Deutschen gemeinsame Sprache, welche sich über die Dialekte erhebt und am besten in der kaiserlichen Kanzlei gehandhabt werde.

Waren diese Grammatiken und Orthographiebücher mehr von sekundärem Werte, so steht es anders mit des Aventinus[9]) grammatica omnium utilissima et breuissima, die im Jahre 1512 zu München erschien. In der

Hauptsache schließt sich das Buch an den damals gültigen Donat an. Der eigentliche Text des Buches ist lateinisch, aber — und darin liegt der Wert des Buches für das Deutsche — er gebraucht vielfach das Deutsche zur Übersetzung und zur Umschreibung des Lateinischen und um den Schulen gewisse Erkennungszeichen sprachlicher Formen zu geben. Auch andere lateinische Grammatiker vor ihm hatten schon deutsche Interlinearversionen gebraucht und das Deutsche herangezogen zur Verdeutlichung, aber nicht in dem reichen Maße, wie Aventinus. Jedenfalls ist er der erste gewesen, der gleich auf dem Titel seiner Schrift zur besonderen Empfehlung derselben die Benutzung des Deutschen angeführt hat. Damit erkannte er das Deutsche in seinem unterrichtlichen Werte für den erfolgreichen Betrieb der lateinischen Grammatik offen an. Es war das um so bedeutungsvoller, da es von einem so angesehenen Humanisten wie Aventin geschah. — Außer der lateinischen Grammatik des Aventinus, welche der deutschen Sprache weitestes Entgegenkommen zeigte, sind auch die drei Grammatiken des Albertus, Oelinger und Clajus[10]) zu nennen, welche ausführliche Systeme der deutschen Sprache mit viel Gelehrsamkeit und mehr oder weniger Selbständigkeit bieten. Für die deutsche Schule kommen die beiden ersten weniger in Betracht, weil sie für junge Ausländer geschrieben sind, welche deutsch lernen wollen. Oelinger sagt dies ausdrücklich im Titel seines Buches (in usum juventutis maxime Gallicae . . . conscripta plaerisque vicinis nationibus non minus utilis quam necessaria), Albertus in einem Gedichte an die gütigen Leser (Si cupiant extri Germanam discere linguam . . . .). Auch die Ausspracheregeln, die beide geben, zeigen dieselbe Richtung. Oelinger führt sogar französische Beispiele an. Gleichwohl wird eine Benützung in den Schulen nicht ausgeschlossen gewesen sein, wenn auch nicht in umfangreichem Maße; denn beide Bücher haben nur einen Abdruck erlebt. Jedenfalls werden sie im Einzelunterricht ihre guten Dienste getan haben. Darauf deutet die Empfehlung, mit der Sturm Oelingers Grammatik an den Sekretär des Königreichs Polen, Conrad Preslausky, begleitet. Der Dialekt, der in den Grammatiken angewandt wurde, war der oberdeutsche. — Viel weitere Verbreitung hat die Grammatica Germanicae linguae des Johannes Clajus gefunden. Wir kennen elf verschiedene Auflagen, die sich über das 17. Jahrhundert hin bis ins Jahr 1720 erstrecken. Diese Grammatik ist eben aus dem Unterricht hervorgewachsen, aus zwanzigjährigen Vorarbeiten entstanden und mit großer Geschicklichkeit in der Anwendung des lateinischen Schema angefertigt. Sie ist auch für Ausländer bestimmt, aber sie hat daneben den Zweck, die Söhne der gebildeten Stände zu lehren, wie sie gewählter sprechen und richtiger schreiben lernen. Die Titelworte ex Bibliis Lutheri Germanicis et aliis eius libris collecta zeigen, daß diese Grammatik die Sprache Luthers als maßgebend hinstellt. Und darin liegt ihre besondere Bedeutung. Auch in katholischen Schulen, selbst in den Schulen der Jesuiten wurde sie gebraucht, brachte also

auch hier die durch den Kanzleigebrauch in Luthers Bibelübersetzung zur Ruhe und geschmackvolleren Ausgestaltung gekommene Sprachform zur Geltung und wob so ganz allmählich ein Band nationaler Zusammengehörigkeit, das unauflöslich erst spätere Zeiten verknüpfen sollte, als das Schwert zur Feder sich wirksam gesellte. Der Gefahr der Entnationalisierung unseres Volkes, die in den Schulen des 16. und 17. Jahrhunderts noch immer nicht beseitigt war, hat die Grammatik des Clajus in weiteren Kreisen als denen der Schule wirksam entgegengearbeitet.

[1]) Die angezogenen Stellen der genannten Schulordnungen finden sich bei Vormbaum a. a. O. I, S. 240; 304; 583, 587; 80. — [2]) Einen guten Einblick in die Grammatiken des 16. Jahrhunderts gewähren: Johannes Müller a. a. O. — Hanns a. a. O., besonders das zweite Kapitel: „Der Unterricht in der deutschen Grammatik", S. 24—40. — Scheel, Die deutschen Grammatiker des 16. Jahrhunderts und ihr Verhältnis zum deutschen Unterricht in den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. XV. Jahrgang, 1905, S. 87 ff. — [3]) Über Ickelsamer siehe Müller a. a. O. S. 52 ff.: Die rechte weis auffs kürzist lesen zu lernen / wie das zum ersten erfunden / vnnd auß der rede vermerckt worden ist / Valentin Ickelsamer / Gemehret mit Silben figurn vnd Namen / Sampt dem text des kleinen Catechimi. — S. 120 ff.: „Teutsche Grammatica Darauß ainer von jm selbs mag lesen lernen / mit allem dem / so zum Teütschen lesen vnnd desselben Orthographian mangel vnn überfluß / auch anderm vil mehr zu wissen gehört. Auch ettwas von der rechten art vnd Etymologia der teütschen sprach vnd wörter / vnnd wie man die Teütschen wörter in jre silben taylen / vnd zusamen Buchstaben soll. Valentin Ickelsamer." — Die Einführung in die Grammatik gibt uns den besten Einblick in Ickelsamers Absichten: „Disem Büchlein hab ich ainen namen geben / Grammatica / darumb das es die besten vnd fürnemesten stuck der Grammatic handelt / Nämlich den verstand der Buchstaben / des lesens vnd der Teütschen wörter / Wer aber maint / es sey kain Grammatica / die nit alles kinderwerck lere / das in der Lateinischen Grammatic ist / Darzu sag ich / das der vns noch lang kain Teütsche Grammatic geben oder beschriben hatt / der ain Lateinische für sich nymbt / vnd verteütscht sy / wie ich jr ettwa wol gesehen / dann der schaft mit vil arbait wenig nutz / der die teütschen leren wil / wie sy sagen vnd reden sollen / der Hans / des Hansen etc. Ich schreib ich hab geschriben etc. Das lernen die kinder besser von der muter / dann auß der Grammatic / Der aber die acht tayl der rede recht verteütschet vnd erkläret mit jren accidentijs vnd zugehörungen zum rechten gründtlichen verstandt der Teütschen wörter vnd rede / sampt ainr guten teütschen Syntaxi oder Construction / das ist / gantzer versamelter vnd rechter kunstmässiger teütscher rede / das wer auch billich ain teütsche Grammatica zunennen / vnd es würdts villeicht auch ainmal ainer thun / Ders aber thun will / der muß auch / trachten nach dem grund vnd vrsprung der acht Hauptwörter der rede tayl / vnd jrer Accidentien / vnd muß die nit verteütschen wie sy in den gemainen kinder Donäten verteütscht sein / Man muß also teütschen / das man auß grund wisse / warumb Nomen auff teütsch ain Nam / haisse ain wesentlich / selbstendig oder zufellig ding." — Zu Ickelsamers Lautiermethode vgl. Müller a. a. O. S. 406. — Daß Ickelsamers Grammatica außerhalb der Schule und zum Selbstunterricht gebraucht werden sollte, zeigt folgende Stelle (Müller a. a. O. S. 124): Das Buch soll nützlich sein, daß „mancher vater seine kinder dahaymen dadurch leret / das sy nit (wie oft geschicht) in gemainen öffentlichen schulen vnder den bösen kindern (wie yetzt gemainglich sein) verderbt wurden / Mancher gesell kündts seinen mitgesellen bey jm in der werckstatt eylendts leren / Vnd o wie wol wölt ich mir disc meine arbait belonet schätzen / so ettwa ain Gotförchtiger mensch / der villeicht nit lang platz an ainem ort hett (dann die rechten Christen seind yetzt inn der welt langes bleibens vngewiß) das lesen so behend lernet vnd daruon brechte / vnd das darnach zu Gottes ehre brauchet." —

Daß auch Schulgebrauch dem Verfasser vorgeschwebt hat, zeigt die Stelle am Schluß vor der Anleitung zur Zeichensetzung, siehe Müller a. a. O. S. 156. — [4]) Über Jordans Buch siehe Müller a. a. O. S. 110: „**Leyenschul. Wie man Künstlich** vnd behend / schreyben vnnd lesen soll lernen. Darneben auch eyn vntherricht / wie die vngelerigen köpff / so eyns groben verstands seyn / on buchstaben durch Figuren vñ Caracteren / so jnen selbst anmutig / allerley zur noturfft an zu schreyben vnd zu lesen / sollen vnderweyßt werden. Getruckt zu Meyntz bey Peter Jordan / wonēd zur Gülden Ledderhosen / uff dem Graben. — In einer Vorrede wünscht Petrus Jordan dem Leser Glück und Heil, weist gegenüber den vielen oberflächlichen Machwerken seiner Tage auf Ickelsamer hin und geht dann in medias res, um dem Anfänger Lust und Liebe zu machen. Nicht das ganze Alphabet läßt er sofort lernen, sondern übt an fünf „Caracteren“ oder „Figuren“ (Armbrost, Ege, Igel, Ochs, Vhr) die fünf Laute, geht sodann zu den stummen Buchstaben über etc. — [5]) Zu Kolroß s. Müller a. a. O. S. 64: „**ENchiridion: das ist Handbüchlin** tütscher Orthographi hochtütsche sprach artlich zeschryben vnd läsen .... Duch Joannem Kolroß tüdtsch Leermeystern zu Basel. etc. — [6]) Zu Ortholph Fuchßpergers „Leeßkonst“ s. Müller a. a. O. S. 166. Es beginnt mit einem Gedicht: „Das Büchel zum Leser.“ Der khinder Leeßkonst nent man mich / Dadurch Sie werden teugelich / Zu lernen was jr alter darf. etc. — [7]) Über die Orthographie des 16. Jahrhunderts s. Hanns a. a. O. S. 50—55. Der „schryfftspiegel“ führt den vollen Titel „Formulare vnd duytsche rhetorica, ader der schryfftspiegel ghenant des neuwen stylums vnd practiken tzo missiven etc nae der konst ortographie, vnnd gewonheyt der canceleyen. Brunshagen 1527 (plattdeutsch) s. Hanns a. a. O. S. 43 und S. 52/53. — [8]) Über die Orthographie des Hieronymus Wolf s. Mertz a. a. O. S. 157 und S. 322 und Hanns a. a. O. S. 53 ff. — [9]) Über Aventinus s. Raumer a. a. O. III, S. 108 f. „Der berühmte bayrische Geschichtschreiber Johannes Turnmair, nach seinem Geburtsort Abensberg in Bayern Aventinus genannt (geb. 1477, † 1534), wurde im Jahre 1508 zum Erzieher der bayrischen Prinzen Ludwig und Ernst berufen. Ein tüchtiger Humanist, dabei aber voll warmen vaterländischen Sinnes, trug er kein Bedenken, beim Unterricht auch in die lateinische Grammatik die deutsche Sprache einzuführen. Denn er bemerkte, wie er sagt, daß dem Anfänger oft mit einem einzigen deutschen Wort klar zu machen sei, was ihm die lateinischen Umschreibungen nur immer mehr verdunkelten. Seine edlen Zöglinge hätten auf diese Weise in acht Monaten soviel von der lateinischen Grammatik gelernt, wie sie außerdem kaum in drei Jahren gelernt haben würden. Dennoch aber hielt er es für nötig, sich wegen seines Unternehmens zu entschuldigen, als er nun diese mit Deutschem gemischte Grammatik veröffentlichte. „Nec erubui“, sagt er in der Vorrede, „vernacula lingua loqui, cum id doctissimos Italos facere videam.“ “ Also auch hier fremder Anstoß zu nationaler Gesinnung! Wir Deutschen sind uns doch immer gleich geblieben. — Den genauen Titel des Buches s. bei Müller a. a. O. S. 262. Proben aus dem Buche s. Müller a. a. O. S. 49 ff. Ein Beispiel mag zeigen, wie das Buch eingerichtet war:

Octo sunt partes orationis / Es syndt achterlay wörtter die man zu aller red praucht { Nomen, Pronomen, Verbum, Aduerbium, Participium, Coniunctio, Prepositio, Interiectio.

Dictio ein wort

Illa dictio est nomen cui in nostra lingua potest addi ein ut homo ein mensch. Equus. ein pferdt. etc. — [10]) Oelinger, Albertus und Clajus sind erschienen in: Ältere deutsche Grammatiken in Neudrucken herausgegeben von J. Meier. II. Clajus von Fr. Weidling, 1894, III. Albertus von C. Müller-Fraureuth, 1895, IV. Oelinger von W. Scheel, 1897, Halle.

Ferner vgl. Raumer a. a. O. III, S. 116 ff. Hanns a. a. O. S. 29. — Daß die Grammatik von Clajus auch im Gebrauche der katholischen Schulen fortlebte, beweist die Tatsache, daß die drei Münchener Exemplare von 1578, 1625, 1720 und die Breslauer Exemplare von 1689 und 1720 aus säkularisierten Klöstern stammen und ein anderes Exemplar aus der Bibliothek der Franziskaner in Glogau. Scheel, Die deutschen Grammatiker des 16. Jahrh. S. 99. — Einen sehr interessanten Beitrag dazu, wie des Clajus Grammatik auch in katholischen Kreisen Anerkennung gefunden hat, bringt Raumer a. a. O. III, S. 125: „Die Hauptbibliothek zu München besitzt ein in dieser Hinsicht sehr merkwürdiges Exemplar von der ersten Ausgabe der Grammatik des Clajus. Es trägt auf dem vorderen Deckel des Einbands die eingeklebte Inschrift: „Liber Collegii Societatis JESU Monachii Catalogo inscriptus Anno 1595." Die angeführten Worte des Titels: ex Bibliis Lutheri sind stark durchstrichen, und die Praefatio [eine begeisterte Stelle über Luther enthaltend] ist sorgfältig herausgeschnitten. Im Innern des Buches selbst aber ist man sehr liberal verfahren. Schlimme Dinge sind stehen geblieben, nicht nur S. 270 die erste Strophe von Luthers: „Eine feste Burg ist vnser Gott," sondern S. 266 sogar als „Dimeter acatalectus constans syllabis octo" die Verse: „Erhalt vns Herr bey deinem Wort . Vnd stewr des Bapsts vnd Tuercken mord." So suchten die Jesuiten gleichen Schritt zu halten, um sich die Vorteile nicht entgehen zu lassen, die Luther und seine Genossen durch die Handhabung der deutschen Sprache errungen hatten: die Verteidiger des katholischen Glaubens gingen bei dem großen Gegner in die Schule. Und wenn auch die elfte Ausgabe, die im Jahre 1720 „Norimbergae et Pragae" erschien, das schlimmste Zitat von des Papstes und Türken Mord beseitigte, andere Zitate aus Luther blieben stehen, wie auch der Geist Luthers in unserem Volke und unserer Sprache geblieben ist und wie der Austausch der Gedanken zwischen Katholiken und Protestanten fortgelebt hat und fortleben wird zum Segen des Ganzen.

9. **Die deutschen Stilübungen.** Daß der deutsche Stil mittelbar durch die Übersetzungen aus dem Lateinischen gefördert wurde, können wir als selbstverständlich annehmen. Wir haben aber auch ganz bestimmte Beweise dafür, daß es geschehen ist. Die Stralsunder Schulordnung (vgl. § 7 Anm. 9, S. 31) vom Jahre 1591 klagt über schlechtes Deutsch und dringt auf gutes dialektfreies Sprechen und Schreiben, auf richtige Orthographie und auf gute Handschrift, die also schon dazumal ein Schmerzenskind der Schulen war. Auch die Augsburger Schulordnung vom Jahre 1558 klagt über das schlechte Deutsch der Zeit, fragt, wie viel Leute denn da seien, die sich verständig in heimischer Sprache aussprechen könnten und weist darauf hin, daß man nur tausendmal gekochten Kohl in etwas anderer Schale auftischen könne. Um einzelnes anzuführen, so verlangt die Altdorfer Schulordnung vom Jahre 1575, die Präceptores möchten sich befleißigen, daß in den Teutschen argumentis die periodi, wie man es pflegt zu nennen, nicht gar zu lang sind, sondern über drei Sentenzen oder Membra nicht ausschreiten. Auch der stylus solcher teutschen Argumenten solle nicht „Cantzleyischer art" sein, welche in der Fürsten und Städte Canzleien gebräuchlich und geschaffen seien. Einige Wörter wie Nachdem und Demnach würden ganz weit voneinander gesetzt, so daß die unerfahrene Jugend ja nicht klar vermerken könne, wie eines auf das andere gehe und folge. — Ähnliche Weisungen finden sich auch sonst und zeigen uns, wie lateinische Übersetzungen mittelbar treffliche deutsche Stilübungen bildeten, allerdings mußten sie verständig gehandhabt werden und nicht deutsch-

verderbend und grob latinisierend. Es war in dieser Beziehung damals wie heute, wo auch noch viel gesündigt wird gegen den Geist eines guten deutschen Stils in den lateinischen Übersetzungsstunden und den verhängnisvollen Übersetzungsbüchern, von denen das 16. Jahrhundert noch verschont war. Und damals wie heute wird auch tüchtiger Grammatikbetrieb auf den deutschen Stil seine gute und veredelnde, barbarischer Grammatikunterricht seine sprachverderbende Wirkung ausgeübt haben.

Unmittelbare, eigentliche Stilübungen hatte aber die höhere Schule nicht. Der Ursprung dieser Übungen lag in den sogenannten „Schreibschulen“, die wir schon oben charakterisiert haben (S. 12) und in den Formularen, an denen sich die Stadtschreiber bildeten, in den Vorlagen für Briefschreiben und Urkundenabfassung in jeder Form und in derjenigen Literatur, die zumeist unter dem Titel „Formulare und tütsch rhetorica“ auftritt und eine verhältnismäßig große Verbreitung hatte. Wenn wir diese Anleitungen zum Deutschschreiben für solche, die nicht Lateinisch treiben wollten, in das Gebiet von Stilübungen verweisen, so haben wir diesen Begriff im bescheidensten, elementarsten Sinne zu fassen; und wenn wir diese Bücher, die für die Lateinschulen, d. h. für die höheren Schulen des 16. Jahrhunderts, nicht eigentlich in Betracht kommen, gleichwohl hier erwähnen, so geschieht das deshalb, weil sie zweifellos auch auf die Lateinschulen ihre Wirkung nicht verfehlt haben, wenn diese auch nur in dem Vergleiche bestand, der hier und da mit Recht gezogen werden konnte zwischen dem guten Deutsch eines Nichtlateiners und dem barbarischen Deutsch eines höher gebildeten Lateiners. Diese auf die Schreiberei abgesehenen Bücher geben meist Regeln und Bemerkungen über Rechtschreibung bis hinab zum Schönschreiben und Richtigschreiben der einzelnen Buchstaben, und über Regeln der Grammatik, dann gehen sie über zu Formularen von Briefen, Verträgen, Anreden und Titeln. Ein solches Buch war der sogenannte Kölner „Schriftspiegel“ (1527),[1]) der ein Lehrbuch des „neuen Stils und der Prakticen zu Missiven“ sein will, ursprünglich für den Sohn eines Freundes gedacht ist, dann aber auch wohl als Schulbuch gebraucht sein mag. Dieses Buch zeigt noch einen so stark ausgeprägten kölnischen Dialekt, daß man seinen Gebrauch darnach wohl auf das Rheinland beschränkt ansehen darf. Viel weiter verbreitet war das berühmte Kanzlei- und Titelbüchlein von Fabian Frangk[2]) vom Jahre 1531. Dieses Buch will dazu dienen, daß, wie er sagt, „den annemern des volgenden meines buechlin so uff die Schreibekunst, Cantzley und Titelbuechlin außgangen, nichts mangeln solt“. Von großer Bedeutung und von größtem Einfluß sind Frangks Wünsche für die Pflege der deutschen Sprache. Er wünscht um des Gehalts und der Schönheit seiner Muttersprache willen ihr Ansehen gegenüber den gelehrten Sprachen zu heben durch eine „gantze Grammatica“ der deutschen Sprache und er will durch seine Orthographie andern Anregung geben, das Werk in Angriff zu nehmen. Er scheidet

klar und sicher die hochdeutsche Schriftsprache von den Mundarten. Für seine Person will er „Oberländisch" lehren, er sucht aber, wo die Sprache nicht einheitlich ist, die richtige Aussprache und Schreibung festzustellen, und eifert dabei gegen eine Reihe von Mißbräuchen. Weiter stellt er Normen fest, an welchen die Richtigkeit der landschaftlichen Aussprache gemessen werden soll; als klassische Muster bezeichnet er die kaiserliche Kanzlei, Luthers Schriften und die Augsburger Drucke. Damit hat sich Frangk in der Geschichte der deutschen Sprache und Literatur ein bleibendes Verdienst erworben, aber auch indirekt für die deutschen Stilübungen; denn bei der lebhaften Aufnahme und weiten Verbreitung seiner Schriften lernte man mehr und mehr die Stätten zu finden, wo Muster guten deutschen Stils zu finden waren. Man hat ihn wohl den Vater der neueren Schulsprache genannt; man dürfte ihn ebensowohl als den Pfadfinder guten deutschen Stils bezeichnen. — In ähnlicher Weise wie Frangks Buch fand weite Verbreitung auch das „Handbüchlein gruntlichs Berichts, recht und wolschrybens" von Johann Elias Meichßner[3]) (1538). Meichßner ist der erste, der für die Zwecke eines deutschsprachlichen Unterrichts den Schematismus und die Terminologie der lateinischen Formenlehre auf das Deutsche überträgt. Ob sein Buch in den Schulen gebraucht ist, läßt sich nicht erkennen. Es erscheint zweifelhaft, da der Inhalt der Briefe und Schreiben, und die Synonyma z. B. in ihren Weidmannsausdrücken weit über den Rahmen der Schule hinausgehen. Die „jungen schryber", die er im Titel erwähnt, waren wohl mehr junge Leute, „so sich der schrybery underfahen wöllen". —

Neben den Anleitungen zum Deutschschreiben wird eine andere Art von Büchern ihren Einfluß auf den deutschen Stil nicht verfehlt haben: die Anleitungen zum Deutschlesen, die den Zweck verfolgten, dem Laien das Lesen deutscher Bücher, vor allem das der Bibel zu ermöglichen. Das älteste dieser Bücher ist das „Encheiridion" von Kolroß; sodann würden hierher gehören Bücher wie die „Leeßkonst" von Fuchßperger (s. S. 34 f.). —

[1]) Über den „Schryfftspiegel" vgl. Müller a. a. O. S. 295, 382 ff. sowie Scheel, Die deutschen Grammatiken des 16. Jahrh. S. 92. Der Beginn der Inhaltsangabe kennzeichnet den Zweck des Buches: „mit gantz suuerlicher vnd nutzbarlicher vnder wisonge, ouch sträffinge neuwer böser gewoinheit vnd mißbruchinge in dem schryuen, wilch boich beide jongen vnd alden schriueren wail tzemet tzo hauen." Der Drucker des Buches ist Servatius Kruffter in Köln, der Verfasser nennt sich nicht; er hätte sich nicht zu scheuen brauchen, denn er gibt (wohl zum ersten Male) eine Theorie der Schreibung großer Buchstaben und eine Anleitung zur Interpunktion, die nicht übel sind und jedenfalls pädagogisches Geschick verraten. — [2]) Über Frangks Buch siehe Raumer a. a. O. III, S. 110 f., Scheel a. a. O. S. 93 f. und Müller a. a. O. S. 92 ff. und 388 ff. Der Titel des Buchs oder besser gesagt der Bücher (denn es sind eigentlich zwei Bücher) lautet: „Ein Cantzley und Titel büchlin, Darinnen gelernt wird, wie man Sendebriefe förmlich schreiben, vnd einem jdlichen seinen gebürlichen Titel geben sol.. Orthographia Deutsch Lernt recht buchstäbig schreiben. Durch M. Fabian Frangken." Diese Bücher fanden großen Beifall und schnelle Verbreitung. Allein in den

Jahren 1531—32 erschienen fünf Abdrücke, 1538—39 ein sechster. Frangk bezeichnet und schreibt sich selbst „Magister“ und „Freyer künste Magister“ und zeigt in der Orthographie einige Kenntnis des Lateinischen. Um 1520—25 unterrichtete er den jüngeren Bruder des nachmaligen Kurfürsten Joachim II. von Brandenburg, den Markgrafen Johann von Brandenburg (geb. 1513) im „schreiben vnd lesen“. Im Jahre 1531 schrieb er als „Burger zum Buntzlaw“ die genannten Bücher. Im Laufe der nächsten Jahre, wahrscheinlich bald nach dem Regierungsantritt des Kurfürsten Joachim II. Hektor von Brandenburg (1535) wurde Frangk von diesem und seinem genannten Bruder nach Frankfurt a. O. berufen, „eine Ordentliche deudsche schul für die gemeine jugent . . . anzurichten“. In Frankfurt veranstaltete F. eine neue, nicht wesentlich veränderte Ausgabe seiner beiden Schriften in einem Oktavbande (1538), bestimmt „jnn sonders den discipeln jnn Deudschen schuln“. — [3]) Den (ungemein langen) Titel des Meichßnerschen Buches vgl. bei Müller a. a. O. S. 394. Meichßner verfaßte das Buch als Hofgerichts-Sekretär 1537 auf wiederholtes Bitten des „wirdigen vnd hochgelerten herrn Bartholomeus Amantius, der rechten doctor vnd gekrönter poet, Ordinarius der löblichen vniuersitet zu Tübingen“. Zu den Briefformularen verwendete er besonders die Briefe, die sein (1537 schon verstorbener) „Bruder“ Joh. Küngspach und er selbst „versamelt“ hatte.

10. **Rückblick.** Das 16. Jahrhundert ist eine Zeit großer, fast unvereinbar erscheinender Gegensätze. Das zeigt sich auch in der Stellung, welche die Pflege der deutschen Sprache in den höheren Schulen einnahm; denn von eigentlichem deutschen Unterricht an dieser Stätte kann man noch nicht sprechen. Man hätte meinen sollen, Luthers von Kraft der Empfindung und von Formenmannigfaltigkeit überströmende deutsche Sprache hätte mit Katechismus, Bibel, Predigt und Kirchengesang Eingang in die höheren evangelischen Schulen finden und hätte hier als Unterrichtssprache und als Gegenstand eines besonderen Unterrichts sofort eine herrschende Stellung einnehmen müssen. Das geschah nicht. Luther selbst gab den fremden Sprachen, wie wir gesehen, besonders der lateinischen als Schulsprache den Vorzug. Der Mann, der die Fesseln gelöst hatte, welche die Freiheit des deutschen Christenmenschen zu enge an Rom und römische Sprache band, ließ die Sprache, die ihm bei seiner befreienden Tat die Wege gebahnt und die Herzen geöffnet hatte, nicht in die Schule der höher Gebildeten als Herrscherin einziehen. Es entsprach das ganz seiner Natur. Von Haus aus konservativ angelegt und konservativ bis zu seinem Todestage war er von seinem gewaltigen Gewissen getrieben worden, der große Reformator zu werden. Als solcher aber hatte er immer die Empfindung, daß die Geister, die er zur Freiheit aufgerufen, zu Unordnung und gänzlicher Fessellosigkeit verführt werden könnten und daß der Strom, den er in frische Bewegung gesetzt hatte, uferlos werden möchte. Deshalb sah er sich besorgt nach Schranken um, welche der Überfreiheit entgegengestellt werden könnten. Und zu diesen Schranken mochte er es rechnen, wenn er das Latein einer überwundenen, vergangenen Zeit auch als die Sprache der Zukunft in den höheren Schulen betrachtete. Es kam noch etwas anderes hinzu. Die Sprache Luthers wurde gar nicht so rasch Sprache der Gebildeten, um zugleich als einheitliche Schulsprache zur Unterrichtssprache der höheren Schulen und der Schulen überhaupt werden zu können. Der schwäbische

Magister tat sicherlich im 16. Jahrhundert ciceronianischer Rhetorik noch Gewalt an, indem er in schwäbelndem Idiom die catilinarischen Reden wirksam sein ließ, und der niedersächsische Schulmeister wird die kunstmäßige Sprache Virgils und Horazens in seinem Plattdeutsch oft genug seltsam haben widerklingen lassen. Denn daß die Muttersprache — und diese war in dieser Zeit überall stark dialektisch gefärbt — sich in der Schule, selbst da, wo sie im Unterricht verboten war, geltend machte, erfahren wir doch aus zeitgenössischen Mitteilungen. Selbst in dem Goldberg Trotzendorfs, das sich auf seine Ähnlichkeit mit Latium etwas zugute tat, konnte die lateinische Herrin der Magddienste deutscher Sprache nicht entbehren, und in den Schulen Sturms ging es nicht viel anders zu, obwohl man an diesen Stätten schulordnungsmäßig die Abkehr von deutscher Unterrichtssprache als Ideal hinstellte. Volles Verständnis und volle Schönheit des Gedankens der alten Schriftsteller konnte man nicht erreichen, ohne die Muttersprache zu Hilfe zu nehmen; und außerdem konnte aus seiner Muttersprache auch damals niemand herausfahren ebensowenig wie aus seiner eignen Haut. Damit beharrte sie immer wieder bei ihrem Rechte und sehnte sich gewissermaßen der Zeit entgegen, wo sie mit vollem Anstand in guter Form zur anerkannten Schulsprache werden konnte. Dieser Werdegang aber bahnte sich außerhalb und trotz der höheren Schule im Laufe des 16. Jahrhunderts an. Um das Jahr 1531 klagt Ickelsamer bitter darüber, daß die Deutschen ihre Orthographie und Grammatik überhaupt so schmählich vernachlässigten. Er sehnt sich nach Rettung unserer „gemeinen deutschen Sprache, die so arg verwüstet und verderbet sei". Er ermahnt, man solle von lang gewohntem Brauch der deutschen Wörter nicht abweichen und man möge schreiben und reden, wie es nach gemeinem Brauch laute. Wo aber die „gemeine deutsche Sprache" und der „gemeine Brauch" zu finden sei, darnach sehen wir uns vergeblich um. Ickelsamer kennt den Unterschied und die Verschiedenheit auch der oberdeutschen Dialekte unter sich, aber welche Norm man innehalten soll, wenn man das gemeine Deutsch schreibt und redet, das sagt er uns nicht. Denn die Anweisung, man solle seine Ohren und Zunge fragen, reicht nicht aus und führt zu den allermannigfaltigsten Formen und Schreibweisen. Was Ickelsamer noch nicht klar ist, tritt bei Oelinger schon deutlich hervor. Die Büchersprache Oberdeutschlands erschien ihm als die gemeine Sprache. Einen Schritt weiter — und den bedeutsamsten, den er tun konnte — geht Clajus: für ihn ist Luthers Sprache die Richtschnur für die deutsche Schriftsprache. Was Schriftsprache wurde, das mußte die Sprache der Gebildeten werden und die Sprache der höheren Schule. Und da Clajus nicht nur unter den Protestanten Beifall fand, sondern auch in dem römisch-katholischen Teile Deutschlands rasche und dauernde Anerkennung genoß, so drang überall die Sprache des Mannes, der im Glauben uns getrennt, als einigende Macht vor. Man kann sagen: um das Ende des Jahrhunderts war Luthers Sprache

im ganzen und großen Büchersprache sowohl vieler Katholiken wie der Protestanten. Nicht Ickelsamer, Oelinger oder Clajus haben mit ihren Büchern das fertig gebracht, sondern der Mann, dessen Sprachgewalt sich Deutschland unterworfen hatte und dessen gewaltige Gemütstiefe aus seines Volkes Sprache das Beste geschöpft hatte, was sich daraus schöpfen ließ und was die besten Geister vor ihm, wie z. B. die großen Mystiker, auch früher daraus geschöpft hatten. Als Träger und Apostel dieser Sprache kann man Männer wie Clajus ansehen. In den höheren Schulen begegneten solche Prediger vielfach noch tauben Ohren. Aber auch die Schulweisheit mußte bald dem Geiste der Zeit und dem Geiste der Sprache folgen, die sich den Körper zu bauen anschickte und als uneingeschränkte Schulsprache allmählich ihr Recht und die Herrschaft forderte.

IV. Das 17. Jahrhundert.

11. **Die Sprachgesellschaften und Martin Opitz.** Im 17. Jahrhundert bis weit in das 18. hinein erstand der Pflege der reinen deutschen Sprache und mittelbar dem deutschen Unterricht ein neuer Feind, der die deutsche Sprache mehr und mehr der Gefahr aussetzte, zur Sprache der niederen Stände und gleichsam zu einem Paganendialekt zu werden. Die Gelehrten bevorzugten ja immer wieder das Latein; es gehörte bei ihnen zur Standesehre und zum guten Ton, sich der Muttersprache möglichst zu enthalten. Im Laufe des 16. Jahrhunderts — besonders seit Karl des Fünften Tagen — entwickelte sich aber daneben in den höheren Ständen der Gesellschaft, bei Fürsten und Adel, eine immer stärker werdende Vorliebe für französische Sprache und französische Sitte. In seiner Familienkorrespondenz und in seinen intimsten Staatsgeschäften bediente sich Karl der französischen Sprache; ebenso behandelte er, wo immer er konnte, auch Fragen der Reichspolitik in dieser Sprache und gab in ihr seinen Emissären und Staatsmännern Instruktionen; auch ein großer Teil der Berichte an den Kaiser wurde von diesen Stellen aus französisch verfaßt. Das Reichskanzleramt schrieb ja deutsch, ebenso das Reichskammergericht und die Reichsbehörden; aber welche Bedeutung hatten diese Organe gegenüber dem Reichsoberhaupt, das, wie gesagt wurde, stolz darauf war, deutsch nur mit seinem Pferde zu sprechen? Und die deutschen Fürsten waren geschmeidig genug, französisch mit Hilfe französischer Sekretäre zu antworten, wenn sie auch selbst kein Wort des fremden Idioms verstanden. Demgegenüber haben sich die Sprachgesellschaften trotz ihrer Geschmacklosigkeiten und Übertreibungen ein großes Verdienst erworben, um so mehr als die Schulen und Universitäten noch immer im Alten verharrten und Widerstandskraft und Widerstandswillen zunächst nur an einzelnen Stellen offenbarten. Erfreulich war es nun, daß gerade in den höheren und den gebildeteren Ständen sich auch Ausnahmen von Fremdländerei zeigten, daß Fürsten und Fürstinnen, Gelehrte und Edelleute sich der deutschsprachlichen Bewegung anschlossen. Unter ihnen war besonders tätig der Fürst Ludwig von Anhalt-Köthen,[1]) der zugleich Mitstifter der ersten deutschen Sprachgesellschaft war. An

demselben Orte, wo später die pädagogischen Ansichten des Ratichius am meisten Beifall fanden, gründete man (1617) die fruchtbringende Gesellschaft des Palmenordens, indem man einer patriotischen Regung folgte, die in Frankreich und England schon früher sich zeigte und in Italien zur Gründung der Florentiner Academia della Crusca geführt hatte, welche durch ihr großes Vocabulorio die reine italienische Sprache von der „Kleie" (crusca) der Sprachverderber säuberte. Diese Akademie hatte Ludwig kennen gelernt. Mit Interesse schloß er sich deshalb den Bestrebungen der fruchtbringenden Gesellschaft an, deren Zweck es war, auch in Deutschland eine Gemeinschaft zu bilden, darin „man gut rein Deutsch zu reden, schreiben sich befleißige und dasjenige thäte, was zur Erhebung der Muttersprache dienlich" sei. Eine große Anzahl ähnlicher Gesellschaften (vor allem der Pegnesische Hirten- und Blumenorden 1644. Harsdörffer)[2]) wurde nach dem Vorbilde des Palmenordens gegründet und betonte die Wichtigkeit der reinen deutschen Sprache. Harsdörffer verheißt dem Fürsten unsterblichen Ruhm, der zuerst einen Professor der deutschen Sprache an seiner Universität anstellen werde, und er spricht die Überzeugung aus, es werde eine Zeit kommen, in der man das Monopol der lateinischen Sprache, das nur zu den Gipfeln der höheren Fakultäten notwendig sei, abschaffen und die anderen Künste und Wissenschaften, sozusagen, aus erster Hand kaufen werde.

Mag man heute manches an den Bestrebungen dieser Gesellschaften belächeln, für die Zeit, in der sie wirkten, haben sie der deutschen Sprache und Sprachsitte Segen gebracht. Wenn die fruchtbringende Gesellschaft ihren Teilnehmern zur Pflicht machte, sich höflich und mäßig zu erweisen und zu geben, sich ungeziemender Reden und groben Spottes zu enthalten, so half sie das unflätige Wesen des 16. Jahrhunderts aus der deutschen Sprache zu vertreiben und verhalf dieser zu so geachteter Stellung, daß man sich in gebildeten Kreisen nicht mehr schämte, seiner Muttersprache sich zu bedienen. Und wenn sie ihre Mitglieder vom Gebrauch der Fremdwörter abmahnte, so stellte sie damit eine Forderung der Sprachreinheit auf, welche noch heute in den besten Schriftstellern nachklingt und der Schule immer neue Aufgaben stellt. Und wenn die fruchtbringende Gesellschaft und ihre Genossinnen im Reiche die Reinheit auch gegenüber den Mundarten anstrebte, indem sie nach richtigem Deutsch, nach dem richtigen Ausdruck und dem richtigen Versbau suchte, Grammatik, Wörterbuch, Metrik auf Gesetze zu bringen sich bemühten und Bestrebungen in diesen Richtungen hervorriefen und förderten, so haben sie an der Pflege der deutschen Sprache und an ihrer größeren Wertschätzung vor allem in der Schule mitgearbeitet mehr als man gemeiniglich anzunehmen pflegt. Es ist kein Zufall, daß deutsche Schulbücher, wie wir sehen werden, gerade mit diesen Kreisen in mannigfache Beziehung treten.

Unterstützt wurden diese Bestrebungen von den nationalen Bestrebungen für deutsche Poeterey. In demselben Jahre, in welchem der

Palmenorden gestiftet wurde, veröffentlichte der erst 21jährige Martin Opitz aus Bunzlau eine Rede, die Aristarchus oder über Verachtung der deutschen Sprache betitelt war. Auch er trat feurig für dieselben Bestrebungen wie der Palmenorden ein, nämlich für Reinhaltung der deutschen Sprache und eine Wiedergeburt der deutschen Dichtung. 1624 erschien sein Buch „von der deutschen Poeterey", das das Hauptlehrbuch deutscher Poesie für lange Zeit wurde und auch auf die Schulen seine Wirkung ausübte. Den „rechten Griff" suchte Opitz den Römern abzulernen; er setzte gewissermaßen in deutscher Sprache fort, was man bisher lateinisch getrieben. Epitheta, Figuren, Gleichnisse, Beschreibungen und Sentenzen holte er sich von dort. Er machte also den ehrlichen Versuch, das Antike der deutschen Sprache und dem deutschen Wesen anzugleichen und zu nationalem und heimischem Eigentum zu machen. Die Forderung des Gebrauchs der deutschen Sprache gegenüber der bisher bevorzugten lateinischen Sprache auch im Gebiete der Dichtkunst trat hier zum ersten Male kräftig und selbstbewußt auf und zugleich die Forderung einer gebildeten Schriftsprache gegenüber den Mundarten. Auch Opitz ist das Verdienst nicht abzusprechen, daß er in Zeiten, wo der deutschen Sprache allerhand Gefahren drohten, um die Rettung der deutschen Schriftsprache sich erfolgreich bemüht und damit auch der deutschen Schulsprache mit zu ihrem Rechte verholfen hat. Die Sprachgesellschaften und Opitz — und das ist die Hauptsache — haben unsere Sprache, die lange als Plebejerin dastand — wieder gebildet und vornehm gemacht.

[1]) Über Ludwig von Köthen und die fruchtbringende Gesellschaft siehe RÜCKERT, Geschichte der neuhochdeutschen Schriftsprache. 2 Bände. Leipzig 1875. II, S. 243. Über Karl des Fünften Einfluß auf die Sprache vgl. ebenda II, S. 206. LAAS d. d. U. S. 47. — [2]) Über Harsdörffer siehe RAUMER a. a. O. III, S. 137 und besonders das dort zitierte G. Ph. Harsdorfferi Specimen Philologiae Germanicae. Norimbergae 1646. p. 96, 97. — Über die nationalen Sprachbestrebungen in Frankreich und England vgl. ZIEGLER a. a. O. S. 139 ff. — Über mangelnden Sprachpatriotismus klagt die Herzoglich Sachen-Koburg-Gothaische Schulordnung von 1605 (VORMBAUM a. a. O. II, S. 15) mit folgenden Worten: In exercitiis styli dent (docentes) operam, ut Scholastici Latinae et vernaculae orationi pariter assuescant; idque gentium vicinarum, quae politiore sunt, et patrias excolunt linquas, exemplo. Latine vero loquantur, cum linguae discendae, tum fraenandae garrulitatis ergo. Alias et hac in parte nobis patriae fumus alieno igne ille debet esse luculentior.

12. **Die pädagogischen Reformer Ratichius und Comenius.** Für das 17. Jahrhundert ist ein emsiges Suchen und Haschen nach neuen Methoden[1]) bezeichnend, das an manchen Stellen den Charakter annimmt, als handele es sich darum, den Stein der Weisen zu finden. Insbesondere wird der Sprachunterricht von dieser eifrigen methodischen Ausschau betroffen. Methodenbücher in reicher Zahl erschienen und suchten in immer neuen Wendungen die einzig richtige Weise der Sprachunterweisung zu finden. Der Grund dieser Erscheinung ist nicht unschwer zu erkennen. Der Verlauf des 16. Jahrhunderts hatte nicht gehalten, was sein Anfang versprochen hatte. Die Ziele, welche die großen Humanisten und die von

diesen beeinflußten und geleiteten Schulorganisatoren sich gesteckt hatten, waren nicht erreicht. Der Aufwand der Kräfte stand im Mißverhältnis zu den Leistungen. Die Enttäuschung mehrte sich und der Ruf nach Natur und natürlicher Lehr- und Erziehungsweise wurde laut und lauter und verband sich mit dem Wunsche nach humanerer Behandlung der Jugend. Fast einmütig machten die Reformer und ihre Genossen Front gegen den bisherigen Lateinbetrieb und ebenso einmütig verlangten sie einen erweiterten Gebrauch und eine veränderte Behandlung des Deutschen als desjenigen Mittels, das die Übelstände und Mißerfolge des bisherigen Unterrichts beseitigen könne. Wohlverstanden: Selbständigkeit der deutschen Sprache im Unterricht verlangte man, eigentlichen Unterricht im Deutschen in unserem Sinne strebte man im Anfange noch nicht an; man wollte das Deutsche vielmehr im Dienste des lateinischen Unterrichts mehr verwenden als bisher und am lateinischen Unterricht und in engster Beziehung zu ihm das Deutsche mehr klären und fördern, als es bisher geschehen war.

Unter den Reformern nimmt eine hervorragende Stelle Wolfgang Ratichius[2]) (geb. 1571, gest. 1635) ein. Im Jahre 1612 übergab er dem Deutschen Reich auf dem Wahltage zu Frankfurt ein Memorial folgenden Inhalts:

„Wolfgang Ratichius weiß mit göttlicher Hilfe zu Dienst und Wohlfahrt der ganzen Christenheit Anleitung zu geben:

1. Wie die ebräische, griechische, lateinische und andere Sprachen in gar kurzer Zeit, sowohl bei Alten und Jungen, leichtlich zu lernen und fortzupflanzen sei.

2. Wie nicht allein in hochdeutschen, sondern auch in allen anderen Sprachen eine Schule anzurichten, darinnen alle Künste und Fakultäten ausführlich können gelehrt und propagiert werden.

3. Wie im ganzen Reich eine einträchtige Sprache, eine einträchtige Regierung und endlich auch eine einträchtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sei."

Ratichius fand mit seinen Ideen lebhaften Anteil bei Fürsten und Fürstinnen und den bedeutendsten Städten. Universitätsprofessoren wurden zu Gutachten aufgefordert, so unter anderen in Gießen der Mathematiker Jungius und der Gräcist Helvicus durch den Landgrafen Ludwig von Hessen, in Jena der Professor Grawer durch die Herzogin Marie von Weimar. Jena und Gießen sprach sich für Ratichius und seine neue Methode aus und bekundeten damit, daß der Glaube an den alten Schulbetrieb nicht nur extra muros scholae, sondern auch intra muros erschüttert war. Für den deutschen Unterricht kommen in den weitausholenden, von Scharlatanerien nicht ganz freien Plänen des Ratichius die beiden Grundsätze in Betracht, daß nicht mit Grammatik, sondern mit der Sprache selbst begonnen werde, daß erst die Sache, d. h. das Beispiel, dann die Regel geboten werde und daß die erste Unterrichtssprache die Muttersprache sein

solle, auch in dem Sinne, daß die Grammatik der fremden Sprache nicht im fremden Idiom, sondern in der Muttersprache behandelt werde. Besonders Anhalt und Weimar zeigten lebhaftes Interesse für die neuen Bestrebungen. Fürst Ludwig von Anhalt ermöglichte durch äußere Mittel den Versuch der Verwirklichung in Köthen und beteiligte sich auch persönlich bei Begründung der neuen Schule (1618). Ratichius wurde Rektor der Köthener Schule und verwirklichte den Grundsatz, daß alles Studium in der Muttersprache beginnen und auch der erste lateinische Unterricht in deutscher Sprache betrieben werde. So wurde die deutsche Sprache nicht mehr als ein notwendiges Übel angesehen, sondern als das zweckmäßigste Werkzeug zur Mitteilung anderweitiger Kenntnisse. Wenn auch die Schule des Ratichius kein langes Leben hatte (bereits 1619 wurde sie wieder aufgelöst), seine Ideen fanden in immer weiteren Kreisen Anklang; und Männer wie Kromayer, Jungius, Helvicus, Schuppius und andere suchten ihnen Verwirklichung zu geben.

Besonders aber nahm Comenius[3]) (geb. 1592; gest. 1670) die Gedanken des Ratichius wieder auf; mit großem Nachdruck vertrat er vor allem die Rechte der Muttersprache; sie betrachtete er als das vornehmste Werkzeug zu aller Bildung; mit ihr sei deshalb der Anfang zu machen; ihr sei auch die meiste Zeit, vor allem die ersten 8—10 Lebensjahre zu widmen. Der Unterricht in den Sprachen habe nicht mit der Grammatik, sondern mit der Sprache selbst als lebendigem Beispiel zu beginnen; der Unterricht in der Muttersprache aber habe dem fremdsprachlichen Unterricht vorauszugehen. So waren die pädagogischen Grundanschauungen beider Männer dieselben und ihre Wirkung um so nachdrücklicher, da nach Ratichius, der manches verfehlte durch sein eigensinniges und verkehrtes Wesen, Comenius mit seinem pädagogischen Optimismus, seinem größeren und freieren Geist sich bis zum heutigen Tage die Herzen vieler Pädagogen gewonnen hat für seine Reformen auf dem Gebiete des Unterrichts.

[1]) Über die Methodensucht des 17. Jahrhunderts vgl. Hanns a. a. O. S. 7 u. 8. — [2]) Über Ratichius siehe Vogt, Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des Wolfgang Ratichius. Kassel. Programm des Lyceum Fridericianum. 1. Abt. 1876, 2. Abt. 1877, 3. Abt. 1879, 4. Abt. 1881. Von demselben: Die Quellen und die Hilfsschriften zur Geschichte des Didaktikers Wolfgang Ratichius, ebenda 1882. Paulsen a. a. O. I, S. 460 ff. Laas, D. d. U. S. 50. Raumer a. a. O. III, S. 132. — [3]) Über Comenius siehe Kvaçala, J. C. Comenius, Berlin, Leipzig, Wien 1892; Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgange des XVII. Jahrhunderts. I. Band: Texte, 1903; II. Band: Historischer Überblick, Bibliographie, Namen- und Sachregister, 1904. (XXVI. und XXXII. Band der Monumenta Germaniae Paedagogica). Paulsen a. a. O. I, S. 465 ff. — Die Comeniusliteratur ist ziemlich vollständig gegeben bei Schiller, Geschichte der Pädagogik. IV. Aufl. Leipzig 1904. S. 177.

13. **Der Gebrauch des Deutschen als ausschließlicher Unterrichtssprache in den einzelnen Unterrichtsfächern.** Im 17. Jahrhundert führte in den höheren Schulen die lateinische Sprache als Unterrichtssprache einen letzten Kampf um ihr Dasein, die deutsche Sprache einen Kampf um ihr

Recht, das ihr aus nationalen Gründen und aus Gründen gesunder Vernunft zustand.[1]) Ein allmähliches Vordringen ist zu erkennen; am Schlusse des Jahrhunderts ist der Sieg und die völlige Alleinherrschaft nahe bevorstehend. Zwar verbot noch um die Mitte des Jahrhunderts der hochwohlweise Rat von Frankfurt a. M.[2]) in seiner Schulordnung für die lateinischen Schulen, die in einem fürchterlichen Gemisch von schlechtem Deutsch und noch schlechterem Latein geschrieben war, den Schülern das Deutschreden und stellte den Gebrauch der deutschen Sprache mit „Ungebührlichem und Gotteslästerlichem" auf eine Stufe; denn für alle drei Schlechtigkeiten wurde in einem Paragraphen Züchtigung angedroht. Aber dieselbe Schulordnung fügte sich dem Geiste der Zeit, wenn sie aus der Siebenten, d. h. aus der untersten Klasse keinen promovieren lassen wollte, der nicht fertig Deutsch und Latein lesen könne.

Der Geist der Zeit regte sich an anderen Stellen noch mächtiger. Am Anfang des Jahrhunderts gab die Herzoglich Sachsen-Coburg-Gothaische Schulordnung (s. S. 47) in den Gesetzen, welche sie für das Gymnasium Casimirianium zu Coburg aufstellte, dem Deutschen und dem Lateinischen im Interesse vaterländischer Bildung einen paritätischen Charakter. Und am Ende des Jahrhunderts sprach der Inspektor des Nürnberger Gymnasiums Feuerlein[3]) kräftigen Zweifel aus, ob ein Lateinsprechen, wie es auf manchen Schulen noch üblich sei, überhaupt zu billigen sei. Das Lateinreden sah man eben mit ganz anderen Augen an als im 16. Jahrhundert, da man es von allen, selbst den jüngsten Schülern verlangte. Damals galt es als zweite Muttersprache und man lehrte es wie eine zweite Muttersprache. Im 17. Jahrhundert trat man schon mit der Forderung auf, die Schüler sollten lieber schweigen, als schlecht Latein sprechen. Vor allem machte die von dem Weimarer Hofprediger und Generalsuperintendenten Kromayer[4]) abgefaßte Weimarische Schulordnung vom Jahre 1619 Front gegen die barbarische Unvernunft und Verschrobenheit der lateinischen Unterrichtssprache. Die Knaben, so fordert er, sollen nicht durch mancherlei Gemengtes gefördert werden, daß sie keins recht und bald fassen. Sie sollen demnach erstlich recht Deutsch lernen, ehe man sie das Lateinische oder eine andere Sprache lehrt. Es sei unrecht, wenn die Knaben noch nicht fertig und recht Deutsch lesen können, daß man ihnen etwas Lateinisches, als den Donatum, lateinische Verslein und was dergleichen sei, fürgebe. — Ebenso dachte der Gießener Professor Helwig,[5]) der sich zu des Ratichius Memorial befürwortend ausgesprochen hatte. „Ist erst", so meinte er, „die Tyrannei der lateinischen Sprache abgeschafft, dann nach Gefallen mag einer diese, jener eine andere Sprache lernen und treiben." Helwig selbst sprach Hebräisch, schrieb Grammatiken der griechischen, hebräischen, chaldäischen, syrischen Sprache. Gerade die Vertiefung in diese fremden Sprachen außer dem Lateinischen führte ihn wie manchen anderen Gelehrten von universalem Blick zu dem Be-

streben, die Muttersprache in ihr gutes Recht einzusetzen. „Je universaler der Blick, um so nationaler das Herz.“ Und ebenso trat gegen den Unverstand der lateinischen Unterrichtssprache der aus Gießen gebürtige spätere Hamburger Pastor Balthasar Schuppius[6]) (1610—1661) auf. Man solle doch nicht die Jugend anführen zur Erlernung eines unbekannten Dinges durch unbekannte Mittel. Und als Gegner dieses Unverstandes trat er überall als feuriger Verfechter der deutschen Sprache in einer Form auf, die etwas von Luthers Kraft und Plastik und von Abrahams a Santa Clara Satire an sich trägt. Von ihm stammen die Worte: „Die Weisheit ist an kein Sprach gebunden. Warum solt ich nicht in Deutscher Sprache ebenso wohl lernen können, wie ich Gott erkennen, lieben und ehren solle, als in lateinischer? Wozu ist die Lateinische Sprach einem in Oberdeutschland nütz?“ Und das andere Wort: „Wenn ich Karls des Großen Reichtum hätte, wollte ich dem Mathematico 3000 Reichstaler geben, damit er diese scientias also excoliere in deutscher Sprache, daß alle Handwerksleute dieselbe lernen und ihre Handwerke dadurch perfektionieren könnten. Dem physico wollte ich auch 3000 Taler geben, daß er gedächte, ich will die Physik also excolieren, daß die Bauer mehr von uns lernen können, als die Gelehrten aus des Aristotelis Physik bisher gelernt haben.“ Auf die lateinische Eloquenz sieht er verächtlich herab: „Wem unter den Deutschen nützt die lateinische Redefertigkeit, wenn er nicht im Schulstaub leben und sterben will?“ Theologen und Rechtsgelehrten bedurften allerdings der Beredsamkeit, aber immer der deutschen. „Wenn ich meine verlorene Zeit einbringen und noch einmal professor eloquentiae auf einer Universität werden könnte (er war es zu Marburg gewesen), so wollte ich mich bemühen, daß die Jugend in der Wohlredenheit angeführt würde in ihrer Muttersprache: denn in ihrer Muttersprache könnten sie leichter zur perfection gebracht werden, als in einer fremden Sprache.“ Das sind alles bezeichnende Worte, weil sie von einem Mann gesprochen worden sind, der nach allen Seiten hin Verbindungen und Beziehungen hatte und den Geist, der um die Mitte des 17. Jahrhunderts sich überall regte, in sich verkörperte; die Worte sind vor allem bezeichnend für die ganze Zeit des Übergangs und der Widersprüche, weil ein echtes Kind sonderbarer Sprachparität aus ihnen spricht. Denn derselbe Mann, der für die Muttersprache so begeistert auftritt, gefällt sich in einem Wuste lateinischer Brocken und einem Schwalle von Fremdwörtern in allen seinen Äußerungen. Und wie bei Schuppius, so war's auch anderswo. Dieselben Männer, die sich um vaterländischen Geist und vaterländische Literatur verdient gemacht hatten, seufzten, wenn sie im Dienste der Schule standen, unter der noch ungebrochenen Herrschaft des Latein.

Simon Dach,[7]) der Sänger des Ännchen von Tharau, erschöpfte seine Kraft im Korrigieren lateinischer Arbeiten, wie er selbst wehmütig und rührend klagt:

Nocte ego corrector puerorum scripta refinxi,
Ut Latium induerent, vix subitura decus.
Saepe meis victor subrepsit somnus ocellis,
Correctique caput sustinuere libri.

Bis zum ausschließlichen Gebrauch des Deutschen als Unterrichtssprache war also noch mancher kräftige Schritt nötig. Ein Blick auch auf die einzelnen Unterrichtsfächer wird dies bestätigen.

Im Religionsunterricht ist der Brauch noch im ganzen und großen wie im 16. Jahrhundert; doch manche Schulen gehen schon neue Wege; sie betreiben bis in die obersten Klassen hinein den Religionsunterricht in deutscher Sprache; in den Religionsübungen, d. h. im Gebet, Evangelienlesen und Kirchenlied drang die deutsche Sprache immer siegreicher vor und verdrängte, wo das Herz mitzusprechen hatte, das fremde Idiom. Schon Sturm[8]) hatte die vorzeitige Belastung der Schüler mit dem Memorieren des lateinischen Katechismus abgewiesen und hatte vor unverstandenem Papageiengeschwätz (carmen psittaci) gewarnt. Die Coburg-Gothaische Schulordnung von 1605 befreite unter Berufung auf Sturms Worte die Unter- und Mittelklassen gänzlich vom fremdsprachlichen Katechismus. Und ähnlich scheint man es auch am Gymnasium zu Beuthen[9]) gehalten zu haben, nur ging man nicht so weit, daß man bis in die mittleren Klassen hinein das Lateinische beseitigte; man verfolgte eine Art von gemischtem System. Während man die älteren Schüler die Kirche besuchen ließ, ließ man die jüngeren, die noch kein gereiftes Verständnis für die Predigt hatten, in der Schule zusammenkommen und dort die christlichen Hauptlehren, den Lutherschen Katechismus und das Evangelium in der Weise lernen, daß die älteren es vorsagten, die jüngeren es nachsprachen. In der fünften (untersten) Klasse herrschte im Religionsunterricht vollkommen die Muttersprache; in der folgenden vierten Klasse wandte man ein gemischtes System an: die vorgeschrittenen betrieben den Katechismus lateinisch, die weniger vorgeschrittenen deutsch. In der zweiten Klasse wurde das Evangelium lateinisch und deutsch behandelt. Einen weiteren Schritt tat die Kurpfälzische Schulordnung[10]) vom Jahre 1615. Leider kam diese erst zur Ausführung im Jahre 1652; denn in fast keinem Lande hatte man unter dem Dreißigjährigen Kriege so zu leiden als in der Kurpfalz. Wiewohl diese Schulordnung Lehrern und Schülern der oberen Klassen Lateinisch zu sprechen vorschrieb, ordnete sie tägliches Bibellesen in Morgen- und Abendandachten an und betonte dabei, es solle das Gelernte nicht nur von den Gereifteren, sondern auch von den Knaben verstanden sein; deshalb müsse es deutsch behandelt werden. Auch solle es im Gedächtnis haften bleiben; überflüssige Abwechslung im Ausdruck verwirre aber nur das Gelernte. Und schließlich mache auch auf die Gelehrten die Muttersprache einen tieferen Eindruck (vernacula plus movent), und überdies würden ja nur die wenigsten der Schüler einmal akademische Professoren. Auf einem ähnlichen Standpunkte steht die Landgräflich Hessische

Schulordnung vom Jahre 1618.[11]) Sie schreibt um besseren Verstandes und eifriger Andacht willen vor, daß das Gebet in der angeborenen deutschen Sprache gehalten wird und zwar im Anfang der Schule in einer besonderen dem Schulwesen dienlichen Form des Gebets neben dem Gebet des Herrn und den heiligen zehn Geboten, beim Ausgang der Schule eine Danksagung neben dem Gebet des Herrn und dem Glaubensbekenntnis und dem Gesang eines oder etlicher Verse aus den Psalmen, daneben des Morgens in allen, des Abends in gewissen Kollegien ein Kapitel aus der Bibel in deutscher Sprache. Der Hessische Katechismus soll den deutschen Klassen in deutscher, den lateinischen in lateinischer Sprache gelehrt werden.

Am weitesten im Ratichianischen und damit im fortgeschrittenen Geist der Zukunft ist die Weimarische Schulordnung[12]) vom Jahre 1619 abgefaßt, deren Verfasser der schon genannte Hofprediger und Generalsuperintendent Johannes Kromayer ist. Die Schulordnung ist vornehmlich um der Schulen auf dem Lande willen erlassen, damit die Herren Pastores und auch die Schulmeister eine „gewisse fürgeschriebene Masse“ haben, nach welcher die Jugend unterrichtet und gelehrt werden soll. Wenn diese Schulordnung nun auch allermeist auf die Landschulen und auf die deutschen Klassen Rücksicht nimmt, so betont sie doch andrerseits, daß sie auch die Lateinischen Klassen, „so viel die Grammaticam betrifft“, daneben nicht habe vergessen wollen. Damit setzt sie — ein wichtiger Schritt vorwärts — die Volksschule in engen Zusammenhang mit der Lateinschule, der höheren Schule; besonders dadurch, daß sie den Grundsatz ausspricht, keiner solle Lateinisch lernen, der nicht gründlich Deutsch (orthographisch und grammatisch) gelernt habe und der die Religionsbüchlein nicht ziemlich inne habe. Und dieser Büchlein, die nunmehr gewissermaßen auch die Grundlage des deutschen Unterrichts bildeten, waren neun, unter denen der Katechismus, die Bibelbücher und des Herrn Lutheri Gesangbuch in erster Linie wirkten. Sichere Katechismuskenntnis, sichere Bibelkenntnis in der Muttersprache wurde nunmehr gefordert. Wo keine Bibel ist im Haus, da sieht's gar öd und traurig aus — heißt es jetzt auch für die deutsche Muttersprache in der Schule; jetzt erst zog man diejenigen Folgen, welche die Reformatoren zu ziehen noch nicht gewagt hatten, weil der Geist der alten Zeit nicht ganz seine Herrscherkraft verloren hatte. Es ist ja wahr, die Weimarische Schulordnung schoß an manchen Stellen über das Ziel hinaus. Aber das tut jeder, der Kraft genug besitzt, bis zum Ziele zu gelangen mit seinem Geschoß. Wo Geschosse aber so matt sind, daß ihnen die Möglichkeit fehlt, zum Ziele zu gelangen, da kann weder das Ziel getroffen noch darüber hinausgeschossen werden. Und solch armselige Schützen waren die meisten „Ludimoderatores“, nicht nur in jenen Tagen. Daß man zur Übung des Lesens, zu grammatischem und orthographischem Unterrichte nur religiöse Bücher verwandte, war zu weit gegangen und konnte dahin führen, gegen den mißbrauchten Inhalt dieser heiligen Bücher Ekel und Widerwillen zu er-

wecken. Aber die Hauptsache blieb doch, daß die Sprache Luthers nun endlich in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt wurde, in dem Lande, das den Stätten nahe lag, wo der Held des Glaubens zugleich ein Held der Muttersprache wurde. Aus der Weimarischen Schulordnung klingt zudem ein hoher, selbstbewußter Ton uns entgegen, der etwas an sich hat vom Tone des Lutherliedes, nur daß der alte böse Feind hier diejenigen sind, die ängstlich am Alten hangen, „die nichts als immer die alte Weise fürwerffen: Wie sey es vorhin gewesen? Darbey solle man es jetzt auch bleiben lassen: wehren doch vor dessen auch viel gelehrte Leute in den Schulen erzogen worden etc." Gegen diese machte die mutige Schulordnung Front, man kann sie in gewissem Sinne als die Begründerin des deutschen Unterrichts ansehen, nur daß dieser noch ganz im Bereiche des Religionsunterrichts lag, wie dermaleinst der lateinische Unterricht im Schutze der alten römischen Kirche.

Im Lateinunterricht gewinnt im Laufe des 17. Jahrhunderts die deutsche Unterrichtssprache mehr und mehr an Ausdehnung und Geltung. Wenn wir sehen, daß schon vor dem Auftreten des Ratichius diese oder jene Schule in seinem Geiste arbeitete, so dürfen wir daraus schließen, daß auch Ratichius seine neuen Ideen nicht aus rein theoretischen Erwägungen geschöpft hat, sondern Anknüpfungspunkte schon in bestehenden Verhältnissen fand und daß hier wie fast immer bei Reformen ein Austausch und eine Wechselwirkung zwischen dem Neuerer und dem Geiste seiner Zeit stattgefunden hat. Wenn die Spannung der Gedanken groß und größer wird, dann gibt es eine Katharsis, die ein einzelner so kräftig anzuregen pflegt, daß das Neue zum gestaltenden Prinzip wird. So finden wir schon im Jahre 1609 in der Görlitzer Schulordnung[13]) manches vor, was ratichianisches Gepräge trägt. In der vierten Klasse, in der die Anfangsgründe der Grammatik gelernt werden, hat der Lehrer Wort und Sinn deutsch zu erklären; in der nächsthöheren Klasse werden Ciceros Briefe, Erzählungen aus Cicero, Virgils Bucolica und des Erasmus Buch de moribus zuerst vom Lehrer deutsch erläutert; die Wiedergabe durch den Schüler bedient sich ebenfalls der deutschen Sprache. Auch Übungen für das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische finden wir. In den weiteren beiden Klassen wird Cicero, Virgil und Horaz ebenfalls deutsch erklärt. Und wie im Osten so im Westen. Die Kurpfälzische Schulordnung[14]) von 1615 verlangt nicht nur den Gebrauch des Deutschen selbst in den oberen Klassen, sie fordert auch gutes Deutsch, das in häuslicher Meditation vorzubereiten sei. Die Landgräflich Hessische Schulordnung[15]) vom Jahre 1618 geht noch weiter; sie atmet überall den Geist des Ratichius und darf als einer der ersten praktischen Versuche angesehen werden, jenem Geiste Verkörperung zu geben. Zunächst soll im lateinischen Unterricht der Inhalt des Lesestücks in deutscher Sprache den Schülern dargeboten werden; dann erst folgt die Übersetzung ins Deutsche; daran schließt sich die Verarbeitung des latei-

nischen Textes an. Es wird also die Muttersprache hier zielbewußt in den Dienst des Verständnisses der lateinischen Sprache gestellt, nicht aber wie ehedem ihr ängstlich ferngehalten. Hatte man früher die lateinischen Texte durch fortwährendes Dazwischenstreuen von Erklärungen zum Verständnis zu bringen gesucht in ordnungslosem Durcheinander von Erklärungsversuchen in lateinischer Sprache, die sich mit deutschen Brocken vermischten, so ging man jetzt zu gründlichem Sach- und Gedankenverständnis mit Hilfe der Muttersprache zu Werke. — Die schon oft genannte Weimarische Schulordnung[16]) vom Jahre 1619 machte mit der Verwendung der deutschen Sprache im Lateinunterricht vollen Ernst. Der Terenz, mit dem man die lateinische Schriftstellerlektüre anfing, soll zunächst in deutscher Sprache, „soviel den Sensum und die Res belanget", so viel wie möglich bekannt sein. Denn wie man, so begründet die Schulordnung ihre Forderung, einen die hebräische Sprache viel leichter lehren könne im ersten Buch Mosis, das im Deutschen bereits bekannt sei, als in einem schweren Propheten, der ein ganz teil unbekannter sei, oder in einem ganz fremden Rabbinischen Buche, so lernten die Schüler auch die lateinische Sprache viel leichter, wenn ihnen der Sinn und die Meinung des Autors in deutscher Sprache bereits bekannt sei. Es soll deshalb darauf Bedacht genommen werden, den Terentius dem Sinne nach in guter deutscher Sprache in Druck zu geben, damit der Knabe, bevor er Latein anfange, jede Comödie zwei oder dreimal „herumblesen" könne. Da nun solche Drucke noch nicht vorlagen, solle der Präceptor inzwischen diesen Mangel durch seinen Fleiß ersetzen, indem er vor jeder Comödie die ganze „Summam" derselben, „item vor jedem Actu" dessen ganzen Inhalt, und auch „vor jeder Scena" die „ganze Meinung" derselben deutsch ganz deutlich und verständlich den Knaben einmal oder auch wohl ein paarmal mündlich vorsage und herzähle; dann erst soll er anfangen, das „Lateinische zu exponieren de verbo ad verbum". Die Art, wie dieses aufs gründlichste geschieht, wird dargelegt mit einer Genauigkeit, die der methodischen Einsicht des Verfassers der Schulordnung Kromayer alle Ehre macht. Ebenso wie mit Terenz soll mit den Anfangsgründen der lateinischen Grammatik verfahren werden: erst gründliches Verständnis durch Anwendung deutscher Sprache, dann das Lateinische selbst. Sind die Knaben in der Classe Grammatica ac Terentiana gründlich unterwiesen, so sollen sie „inn einn andere höhere Schuel oder Claß, als Ciceronianam, Virgilianam etc. fort geschicket und gesetzet werden", wo mit ihnen angefangen wird lateinisch zu reden. — Wir sehen also: überall dringt die deutsche Sprache als Unterrichtssprache in den lateinischen Unterricht ein nicht mehr als geduldete Magd, sondern als gleichberechtigte Herrin.

In den übrigen Unterrichtsgegenständen — Mathematik, Geschichte und Singen — bleibt der Betrieb wie er war, vornehmlich deutsch; an manchen Stellen mit noch bestimmterer Betonung der Muttersprache. So

schreibt die Kurpfälzische Schulordnung[17]) von 1615 bestimmt vor, daß die Mathematik deutsch und nicht lateinisch gelehrt werde, damit nicht das Schwierige in diesem Lehrgegenstande in fremdem Gewande längere Zeit in Anspruch nehme als nötig sei, und noch dunkler werde als es ohnedies sei. Und in der Landgräflich Hessischen Schulordnung[18]) von 1656 finden wir eine genaue Verteilung des Lehrstoffs, der deutsch zu behandeln sei. Was den Geschichtsunterricht anbetrifft, so nennt die Weimarische Schulordnung[19]) bei den Religionsbüchern, die in deutscher Sprache geschrieben waren, auch „Historienbücher", die zu lesen seien, und die ebengenannte hessische Schulordnung sagt vom Geschichtsunterricht folgendes (Vormbaum II S. 466): „Was sonstet das *studium historicum* anlanget, wiewohl nicht gesuchet wird, daß ein *Praeceptor* sich groß bemühen, vnd alle oder sonderbahre Historien seinen *discipulis* fürtragen solle, dennoch kan ein *Praeceptor* zuforderst *ex sacris Bibliis* die *quatuor Monarchias* summarisch *in prima classe* handeln, vnd nicht allein *Seriem Regum,* sondern auch *Historias vel Apostolorum, vel Philosophorum, vel Regum pro exercitio vernaculo* auffgeben." Also schon eine Art von deutschem Aufsatz über ein geschichtliches Thema! — Allerdings befand sich die weltliche Geschichte noch stark im Rückstand; Geschichtsbehandlung war mehr ein Anhängsel der religiösen Unterweisungen. Einen Schritt weit seiner Zeit voraus tat der Hohenzoller Markgraf Christian Ernst in seinem Gymnasium zu Bayreuth. In der Fundation und Ordnung[20]) für diese Schule (1664) sagt er, daß, was die weltliche Historie anbetreffe, ihm nicht unbewußt geblieben sei, wie dieses Studium meist so geführt sei, daß man die „*Historiam,* und der Teutschen Geschichte fast gantz hindan gesetzet, oder zum wenigsten gar schlecht tractiret habe". Deshalb werden für das Bayreuther Gymnasium wöchentlich zwei oder drei Stunden festgesetzt, und es wird ernstlich befohlen, daß in ihnen nicht nur aus alten, sondern auch neuen Autoren die „*Historia rerum Germanicarum*" gelehrt werde. Der Lehrplan, der aufgestellt wird, macht dem Markgrafen und seinem Helfer, dem nachmaligen Generalsuperintendenten von Lilien alle Ehre. Allerdings waren ja die Autoren in lateinischer Sprache verfaßt, aber ihr Inhalt betraf deutsche Geschichte und ihre Übertragung mußte dem Deutschen zugute kommen, besonders wenn der „*Historiarum Professor* sich *ad captum Auditorum accomodieret*", wie es ihm zur Pflicht gemacht wurde. — Was schließlich den Schulgesang anbelangt, so stand dieser nach wie vor hauptsächlich im Dienste religiöser Erbauung und kam bei Gottesdienst, Schulandachten und Begräbnis zur Ausführung. Daß deutsche Lieder besonders gepflegt wurden, sehen wir aus der Gothaischen Schulordnung[21]) vom Jahre 1642; die Landgräflich Hessische Schulordnung von 1656 verlangt für den Musikunterricht die deutsche Sprache[22]); daneben haben wir auch, wie die Kurpfälzische Schulordnung von 1615[23]) zeigt, lateinische Motetten und am Gymnasium zu Halle[24]) (1661) finden wir neben dem

Gesang lateinischer Psalmen die Pflege deutscher Psalmen im Schulgesang.

Im ganzen und großen haben wir also im Gebrauche der Muttersprache als Unterrichtsmittel im 17. Jahrhundert einen Fortschritt zu verzeichnen. Aber von den Bestrebungen derer, die sich für die Muttersprache interessierten und von den Forderungen der Schulordnungen bis zur Ausführung war noch ein weiter Weg und war noch manches Hindernis fortzuräumen. Wir brauchen nur die Schulordnungen selber anzusehen, um uns der Schwierigkeiten bewußt zu werden. Zum Teil sind sie noch in lateinischer Sprache verfaßt und gehen selber nicht mit dem Beispiel voran, das wirksamer ist als alle Forderungen und alle gute Lehre, besonders in Fragen der Erziehung und des Unterrichts. Und wo die Schulordnungen deutsch verfaßt sind, da geben sie zwar ein Beispiel, aber meist kein nachahmenswertes Muster. Die Weimarische Schulordnung von 1619 macht zwar eine rühmliche Ausnahme, sie strebt nach möglichst gutem Deutsch; aber gegen das Ende des Jahrhunderts finden wir viel lateinisches Flickwerk in den Schulordnungen und Fremdwörter in Hülle und Fülle, daß es zum Erbarmen ist. Es fehlte also die Voraussetzung musterhafter Vorbilder. Aber auch eine weitere Voraussetzung war nicht vorhanden. Für die Ausführung der Schulordnungen war an vielen Stellen gar keine Gewähr vorhanden; was gefordert wurde, blieb vielfach auf dem Papier. Wir haben dafür ein interessantes Beispiel. Als Moritz, der Landgraf von Hessen,[25]) im Jahre 1613 daran ging, sein Schulwesen zu ordnen und die Schäden zu heilen, die es an sich trug, fand er bei seinem Landeskonsistorium mit einem Kommissionsvotum für Neuordnung des Schulwesens so wenig Unterstützung, daß mehrere Jahre vergingen, ohne daß er ein Gutachten von dieser Behörde bekommen konnte. Des Wartens müde, ließ er schließlich das Votum zurückfordern, berief die angesehensten Rektoren seines Landes zu einer Konferenz und brachte so mit Mühe und Not die Schulordnung vom Jahre 1618 zustande. Aber Schwierigkeiten auf Schwierigkeiten stellten sich der Einführung entgegen, da die meisten Schulen auf so niedrigem Standpunkt standen, daß die Durchführung fast unmöglich schien. Nur die Schulen zu Kassel, Hersfeld, Eschwege, Ziegenhain, Hofgeismar und Schmalkalden waren einigermaßen imstande, den Anforderungen der neuen Ordnung zu genügen. Und wie hier, wird es an vielen Stellen in Deutschland gewesen sein, zumal als der große Krieg alles geistige Leben hemmte. Wenn man ferner bedenkt, daß wir eine allgemeine Schulpflicht noch nicht haben, daß diese in den thüringischen Staaten 1650, in Preußen gar erst 1716 eingeführt wurde, so muß man sich sagen, daß für die höheren Schulen auch damit eine wichtige Vorstufe fehlte. Und wenn auch die Schulordnungen noch so energisch die deutsche Sprache als Unterrichtsmittel forderten, solange die zukünftigen Schulmänner auf den Universitäten in lateinischen Hörsälen

saßen, solange war gründliche Besserung nicht zu hoffen. Erst die kühne Neuerung, als Thomasius 1687 seine akademischen Vorlesungen in deutscher Sprache hielt, mußte segensreich wirken. Allerdings werden viele Zweifler auch dann noch der Muttersprache das Leben in der Schule sauer gemacht haben. Denn Männer wie J. Burckhard,[26]) der im Anfang des 18. Jahrhunderts Rektor der Hildburghäuser Schule war, werden nicht allein gestanden haben mit ihrer Frage, wer denn überhaupt bei der Vernachlässigung der deutschen Sprache in reinem Deutsch griechische und lateinische Wissenschaft lehren könne, und mit ihrer Klage, daß die Barbarei wiederkehren werde, wenn man mit den Realwissenschaften zusammen immer mehr die deutsche Sprache statt der lateinischen im Unterrichte zulasse.

[1]) In dem ganzen Kapitel sind die vortrefflichen Vorarbeiten von HANNS a. a. O. ausgiebig benutzt. — [2]) Die angezogene Stelle der Frankfurter Schulordnung lautet wörtlich (VORMBAUM II S. 441): De Disciplina scholastica. Von der Schul-Zucht und guten Sitten der Schüler, und Erstlich in gemein alle Schüler belangend: VI. Die jenige, so anders dann *latine*, oder etwas ungebührliches oder Gotteslästerlichs reden, sollen je nach Gelegenheit der Übertretung (jedoch mit guter Bescheidenheit) gezüchtigt werden, vgl. dazu a. a. O. S. 433; ferner RAUMER a. a. O. II, S. 82 u. 87. — [3]) RAUMER a. a. O. II, S. 82. — [4]) VORMBAUM a. a. O. II, S. 224 und 225 und LAAS a. a. O. S. 51. — [5]) LAAS, D. d. U. S. 52. — [6]) RÜCKERT a. a. O. II, S. 282, PAULSEN a. a. O. I, S. 470/71, LAAS, D. d. U. S. 53, ZIEGLER a. a. O. S. 138. — [7]) APELT a. a. O.[2], S. 6 und 7 und SKRZECZKA, Ein Beitrag zur Geschichte des Könighöfischen Gymnasiums zu Königsberg i. P. im 17. Jahrhundert. Königsberg, Programm dieses Gymn., 1865. — [8]) Die Warnung Sturms findet sich in dem Briefe des Joannes Sturmius Abrahamo Feisio Praefecto decimae curiae (VORMBAUM I, S. 681): „Psittaci carmen est, non hominis, sermo Latinus aut Graecus ab eo, qui loquitur, non intellectus. Bene appellat Deum, qui materna voce appellat bene. Itaque quod domi de Catechisi didicerunt, curandum est, ut eius non obliviscantur, quod desit, id et domi a parentibus et in scholis abs te addatur, iis horis, quae huic disciplinae sunt constitutae." — Vgl. dazu die Stellen aus der Sachsen-Coburg-Gothaischen Schulordnung von 1605 (VORMBAUM II S. 31): „Auspicium Christo duce a Catechismo Lutheri sit, quem integrum una vice sine interpratione recitent Germanice; nam bene appellat Deum, qui materna voce appellat bene." .... Ferner ist dieselbe Schulordnung zu vergleichen VORMBAUM II S. 39, Die Sabbathi I. — [9]) Ordnung des Gymnasiums in Beuthen 1614. VORMBAUM a. a. O. II, S. 113 ff. u. 117. — [10]) Die bezüglichen Stellen der Kurpfälzischen Schulordnung von 1615 (1656) sind so charakteristisch, daß sie wörtliche Anführung verdienen. VORMBAUM a. a. O. II, S. 139: Primani 1. Repetent Catecheseos Germanicae textum. 2. Catecheticum textum Latinum totum ediscunt. 3. Analysin ejus succinctam a Praeceptore audient: et dictis Germanicis, quae in classibus Inferioribus didicerunt, diversa textus membra confirmare scient. — Über das tägliche Bibellesen a. a. O. S. 141: Lectio haec quotidiana et quidem Germanica esse debet. Ideo autem Germanica. Primum, ut non solum a grandioribus, sed etiam a pueris intelligatur. Deinde ut perpetuo maneat eadem, nec varietate non necessaria memoria perturbetur. Adde quod etiam Latine doctos vernacula plus movent, et plerique Scholastici, vel Oeconomici, vel Scholarum et Ecclesiarum doctores sunt evasuri, paucissimi Academiarum Professores. Faciendum igitur, quod prosit pluribus, obsit nemini. Obest autem Ecclesiasticis supra modum, si alium textum quam vernaculum a pueris legere assueverint. — [11]) VORMBAUM a. a. O. II, S. 180 f. — [12]) Aus der Weimarischen Schulordnung von 1619 sind folgende Stellen bemerkenswert (VORMBAUM a. a. O. II S. 240): „Folget auch etwas von den lateinischen Schulen oder Classen. I. Erstlich ist in acht zu nehmen, wie auch oben im 11. Punct erjnnert, das keinem Knaben etwas

Lateinisches sol fürgegeben werden, er könne denn zuvor recht vnd fertig Deutsch lesen: orthographice schreiben: verstehe etwas von der deutschen Grammaticka: vnd habe die Religionsbüchlin zimlich jnne." — Der erwähnte Punkt 11 lautet im wesentlichen folgendermaßen (a. a. O. S. 224 f.): „Die Knaben sollen, so viel müglich, einerley nach einander gelehret werden vnd keines weges eines ins andere mengen, heute diß, morgen daß. Denn durch mancherley Gemengtes werden sie gehindert, das sie keines recht vnd bald fassen." Vergleiche oben Anmerkung 4. — Über die Religionsbüchlin lautet Nr. XII (VORMBAUM S. 225): „Die Bücher, die wir in der deutschen Claß brauchen, sind diese: 1. Der Catechismus Lutheri sampt den Fragestücken Rosini. 2. Das Lesebüchlein mit seinem Vortrab. 3. Das erste Buch Mosis deutsch. 4. Das Grundbuch der Religion. 5. Das Spruchbuch vber die Evangelia vnd Episteln. 6. Ein Handbüchlein, in sich begreiffende die deutschen Locos Communes, oder den Inhalt aller Artickel vnserer Christlichen Religion, sampt einem kurtzen Begriff vnnd Außzug des Concordien Buchs. 7. Nebenst den gewöhnlichen Evangelienbüchlein: 8. Psalter. Und 9. Herrn Lutheri Gesangbuch. Darzu kömmet sonderlich für diejenigen, welche im Studiren fortfahren, vnnd ferner in die lateinischen Schulen oder Classen geschicket und gesetzet werden sollen, auch die deutsche Grammatica. — Kan man künfftig noch etwas mehreres zur deutschen Claß dienlich haben, als etwa auch das andere Buch Mosis oder das gantze newe Testament, oder sonst etwan ein Stück auß der heiligen Bibel. . . . ." — Gegen den Schluß der Schulordnung vernehmen wir einen kräftigen Ton gegen die Feinde der Neuerung; die Worte lauten (VORMBAUM a. a. O. S. 254 f.): „Es soll sich auch niemand daran kehren, das etliche nichts als jmmer die alte Weise fürwerffen: Wie sey es vorhin gewesen? Darbey solle man es jetzt auch bleiben lassen: wehren doch vor dessen auch viel gelehrte Leute in den Schulen erzogen worden, etc. Worauff lengst von denen fürnehmen Leuten, die den newen Methodum offentlich *commendiret* haben, geantwortet ist, das der gelehrten Leute dennoch nicht so gar viel vbrig: Darzu dieselben fast alle, die in dem alten Methodo erzogen worden, an sich befinden vnd gerne bekennen, das jhnen noch viel entweder an den Sprachen oder in den andern *disciplinis* mangele etc. . . . . . Wer demnach verstendig ist vnd es mit der Ehre Gottes vnd der lieben Jugend Wohlfahrt trewlich meinet, der hat sich an solche Reden nichts zu kehren. Wann nichts gutes mehr an dem newen Methodo were, als dieses, das die Schulmeister nicht sich dürffen mit den Knaben so entzeln martern vnnd abmüden, Item das die anderen Knaben nicht mehr so fast mit müßigsitzen (wann das entzelne Auffsagen gehalten wird) die Zeit zubringen müssen, vnnd dann anher nichts als Eckel vnd Verdruß darvon haben, darkegen hier mit Lust allen zugleich auff einmal fürgelesen wird, vnd jhnen gar leichtlich vermittelst göttlichen Segens das Lesen vnnd Schreiben, wie auch die Artickel der gantzen Christlichen Religion beygebracht werden können, so were solche Lehrart jo alles Rhums vnd Lobes werth vnd mit allem müglichem Fleiß fortzusetzen vnd darbey keiner Vncosten zu sparen." — [13]) Görlitzer Schulordnung 1609, VORMBAUM a. a. O. II, S. 94 u. 95. — [14]) Die bezeichnende Stelle der Kurpfälzischen Schulordnung von 1615 lautet VORMBAUM a. a. O. II, S. 146: Deinde in Superioribus classibus summam praesentis loci brevibus indicent: tum Latina elegantibus phrasibus Germanicis reddant: quae res meditationem domesticam desiderat. — [15]) VORMBAUM II, S. 182 (Landgräfl. Hess. Sch.O.): „Nachdem in Lehr vnd übung der Sprachen das meinste daran gelegen, daß etwas aus einer in die andere übergesetzt werde, so soll es darin folgendermassen gehalten werden, daß der Lateinische Text oder Autor, dessen die Knaben allbereits kündig vnd ihnen an statt einer materien Arguments-Weyse, wie man es nennet, vnter die Handt gegeben wird, in die deutsche, als eine bekannte Sprache überzusetzen fürgehalten werde: dadurch denn gar leichtsamb zu verhüten ist, daß die Lateinische arth zu reden durch einige deutsche oder andere frembde weyse nicht verdrehet, geendert, noch verderbet, wie denn auch die aus den *Nomenclaturis, Dictionariis* vnd *Lexicis* ausgesuchte Lateinische wörter aus vnwissenheit ihres eignen natürlichen verstandts nicht vnfugsam vnd mit weniger Zier oder rechter *Latinitet* zusammengefasset werden." — [16]) VORMBAUM a. a. O. II, S. 241 (Weimarische Sch.O.):

Die Übersetzung de verbo ad verbum soll folgendermaßen vor sich gehen: „Er (der Präzeptor) nehme auff einmal etwa ein drey Blatt für sich vnd exponire es von wort zu wort, in einer Stunde zweymal. Die Signification muß auffs genaweste genommen werden, nach dem Buchstaben die erste Bedeutung, so viel jmmermehr müglich, die im Brauch ist, vngeachtet wie es klinge dem Sensu nach: Es muß auch das Consignificatum, alß Numeri, Temporis, Personä, Casus etc. zugleich mit außgedrucket werden: *Alss zum Exempel im Prologo Andriae: Poeta der Tichter, cum wenn, primum erstlich, animum das Gemüth, ad zu, scribendum zu schreiben, etc....*" Über den Grammatikbetrieb siehe VORMBAUM a. a. O. II S. 242. — [17]) Kurpfälzische Schulordnung von 1615 (VORMBAUM a. a. O. II, S. 162): „Doceant autem Praeceptores Germanice, non Latine: siquidem, quicquid vel speciem difficultatis habet, ab hac arte est removendum; ne tractatione ejus vel longiore, vel obscuriore, studia magis necessaria impediantur. — [18]) VORMBAUM a. a. O. II S. 465: *Arithmetica* vnd *Musica* sollen deutsch *dociret*, vnd sobald zum Nutzen geschritten werden, also daß die *inferiores* in der *Arithmetica* das ein mahl ein vnd die zahl lernen und schreiben, die mitteln die 4 *species* gantz fertig, die *superiores* aber auch die *doctrinam de numeris fractis* vnd *proportionibus* wol fassen vnd vben: In der *Musica* aber sollen die geringern allein die Melodey, und die folgende die *solmisationes* lernen, vnd für den Taffeln auff- vnd abzusteigen, Item wie man *mutiren* vnd die *intervalla* singen solle, angeführet werden. — [19]) VORMBAUM a. a. O. II, S. 225. — [20]) Die oben angeführte Stelle aus der Fundation und Ordnung des Gymnasiums zu Bayreuth (1664) gibt weiterhin auch die einzelnen Autoren folgendermaßen an (VORMBAUM a. a. O. II, S. 630/31): Der Anfang soll von *Cornelii Taciti* Buch, *de Situ & Moribus Germanorum*, gemachet, und dabey angeführt werden, was beym *Julio Caesare, Strabone, Plinio & Claudio Ptolomaeo* von gedachten *rebus Germanicis* zu finden: Nachgehends soll die *Historia rerum & Imperii Germanici* gelehret werden, nicht nur aus denen *Recentioribus*, als *Johanne Auentino, Hulderico Mutio*, und *Alberto Kranzio*: sondern vielmehr aus denen *Antiquioribus Germanicarum rerum Scriptoribus, tanquam authenticis documentis*, namentlich *Reginone Prumiense, Luitprando, Wittichindo, Lamberto Schaffnaburgensi, Sigisberto Gemblacensi, Ottone Frisingensi, Helmoldo, Godofredo Viterbiensi, Conrado Vrspergensi*, samt andern, die von *Christiano Vrstisio, Justo Reubero, Joh. Pistorio, Marquardo Frehero*, und *Melchiore Goldasto*, sind ediret worden." — [21]) Die Gothaische Schulordnung vom Jahre 1642 gibt ein ausführliches Verzeichnis der deutschen Gesänge, die an den einzelnen Wochentagen den Religionsunterricht durchsetzten (VORMBAUM a. a. O. II S. 308 ff.). Geht man an der Hand dieses Verzeichnisses die einzelnen Tage durch, so kann man die Fülle des Segens ermessen, der aus solchem Schulgesang der Pflege unserer Muttersprache erwachsen sein muß. — [22]) Zur Hessischen Schulordnung s. oben (S. 54). — [23]) Vgl. auch die Kurpfälzische Schulordnung von 1615, VORMBAUM a. a. O. II, S. 163. — [24]) Am Gymnasium zu Halle wurden deutsche und lateinische Psalmen beim cantor gesungen, daneben aber, wie auch in den Singstunden heutiger Tage allerhand Unfug und Erholung getrieben, vgl. die köstlichen Stellen der Schulordnung des Gymnasiums zu Halle (1661) bei VORMBAUM a. a. O. S. 540: § XIII Psalmorum ordo et puerorum adsuefactio. Psalmi eodem ordine latine decantantor, quo de S. cathedra vernaculo sermone leguntur et explicantur: et pueri a Cantore ad modestam et attentam auscultationem adsuefiunto; non in angelos (muß wohl heißen: angellos) correpere, vel mox finito cantu e templo prouolare, vel nugas agere, vel stertere, vel fructus esitare, atque ita siliquis atque putaminibus sedilia contaminare, permittuntor. § XIV Psalmi explicandi latini decantatio. Quando tamen psalmus aliqui ordinarie, vt pro sabbato fieri solet, explicatur: tum ille ipse semper, donec finitus fuerit, vel pars eius, si prolixior fuerit, ante sacram lectionem decantetur. Sicut etiam priscis S. Patrum, Ambrosii et Augustini temporibus factum legimus. § XV Psalmi explicati germanici decantatio. Quod si idem germanice a Luthero fuerit redditus, vt ps. 14. 12. 46. 103. germanice etiam finita concione loco illius cantici: Erhalt uns Herr bei deinem Wort, velut compendiaria expositio, et habitae homiliae repetitio, decantetur. — [25]) Über das Zustandekommen der Landgräflich Hessischen Schul-

ordnung von 1618 siehe Vormbaum a. a. O. II, S. 178. — [16]) Die Frage des Burckhard siehe bei Laas a. a. O. S. 56: Quis pure Germanico idiomate artes a Graecis et Latinis inventas in tanta patriae linquae neglectu profiteri et propagare queat. Vgl. ferner Paulsen a. a. O. I, S. 546 f.

14. **Die deutschen Grammatiken und Orthographiewerke des 17. Jahrhunderts.** Auf den eigentlichen Grammatikbetrieb in deutscher Sprache hat mit Nachdruck Ratichius hingewiesen. Wenn er und seine Genossen unumwunden die Muttersprache als das Organ erklärten, dessen sich die Schule im gesamten Unterrichtsbetriebe zu bedienen hätte, wenn er die deutsche Sprache nicht als ein notwendiges Übel unter den Lehrmitteln ansah, sondern als eins der brauchbarsten und besten Hilfsmittel, wenn er sie als den Ausgangspunkt für allen anderen Unterricht hinstellte, so war mit allen diesen Forderungen noch nicht der eigentliche grammatische Betrieb der Muttersprache getroffen. Doch auch diese Forderung sprach er bewußt und bestimmt aus, daß nämlich der Sprachunterricht mit einer grammatischen Zergliederung der Muttersprache zu beginnen habe. Zu Hilfe kamen ihm bei diesen Bestrebungen die Sprachgesellschaften; und wie sie auch den grammatischen Betrieb der Muttersprache unter den Mitteln sehen, die zur Reinigung und Hebung der deutschen Sprache dienten, das beweisen die Grammatiker, die aus den Sprachgesellschaften die Anregung geschöpft hatten, selbsttätig auf diesem Gebiete vorzugehen. Die Grammatiken, die uns aus dem 17. Jahrhundert bekannt sind, nahmen fast alle so enge Beziehungen zur Schule, daß sie Erwähnung verdienen. Es gebührt ihnen in der Geschichte des deutschen Unterrichts ein ehrenvoller Platz.

Im engsten Anschluß an die im 16. Jahrhundert an hervorragendster Stelle stehenden Grammatik des Clajus, ebenfalls lateinisch geschrieben und wie jenes Buch von der Bedeutung Luthers für die deutsche Sprache erfüllt war die Grammatik von Stephan Ritter (Marpurgi 1619). In den Deklinationen und Konjugationen schließt sich Ritter ganz an Clajus an, an anderen Stellen ist sein Buch fortgeschrittener und übersichtlicher. Wie weit es in Schulen zur Geltung gekommen ist, läßt sich nicht erkennen; es scheint mehr von literatischer Bedeutung für die nachfolgenden grammatischen Schriftsteller gewesen zu sein. Um dieselbe Zeit etwa erschienen Helwigs[1]) „sprachkünste, teutsch beschrieben", ein Buch, das in viel engerer Beziehung zum deutschen Unterricht stand. Anlaß zu dem Werke hatten offenbar die Ratichianischen Anregungen gegeben. Denn Helwig haben wir bereits als freundlichen Begutachter des Ratkeschen Memoriale (S. 48) kennen gelernt. Und die Vorrede sagt es geradezu, daß die Grammatik abgefaßt sei, um die Jugend in der deutschen Sprache anzuweisen; denn in der lateinischen Sprache sei die Grammatik bisher gelehrt nicht „ohne der lieben Jugend grosse Verwirrung, Außmattung und Verseumnuß". Die „sprachkünste" sind in gewissem Sinne eine Übersetzung der von Helwig auch lateinisch abgefaßten grammatica universalis; doch geben

andrerseits deutsche Paradigmata und sonstige Beispiele ihr den Charakter eines selbständigen Werkes und einer allgemein gehaltenen deutschen Grammatik. Soweit bekannt, ist hier zum ersten Male versucht, die grammatische Terminologie deutsch zu geben, und zum ersten Male wandelt hier wohl die Methode im deutschen Grammatikunterricht Ratichianische Wege. Helwigs Absicht war, die gesamte Sprachwissenschaft in ein deutsches Gewand zu bringen.

Um dieselbe Zeit mit ihm bemühte sich ein anderer Anhänger des Ratichius, die Anfänge des grammatischen Unterrichts der deutschen Sprachen zusammenzustellen: Johannes Kromayer[2]) (geboren zu Döbeln 1576), der Weimarer Generalsuperintendent, der uns schon oben als eine der anregendsten Persönlichkeiten auf dem Gebiete des Schulwesens begegnet ist. Er verfaßte eine deutsche Grammatik, die erste deutschgeschriebene (denn Ickelsamers Buch S. 34 f. war mehr eine Anleitung zur Orthographie); wie Helwig wandte er deutsche termini technici an; im Inhalt erhob er sich in den meisten Stücken weit über Helwig. Namentlich nahm er in der Konjugationslehre und der Syntax einen Standpunkt ein, der von sämtlichen Grammatikern des 17. Jahrhunderts — Schottelius eingegriffen — und auch von vielen späteren Grammatikern nicht wieder erreicht wurde; die pädagogische Bedeutung seines Buches wird aber dadurch noch erhöht, daß es durch die Weimarer Schulordnung (S. 50) zu wirklicher Verwendung in den Schulen gelangte. Die ethische Bedeutung des Buches zeigt sich darin, daß der Verfasser seinen Namen zunächst gar nicht nannte und also weit entfernt war von der Großspurigkeit des Ratichius und der meisten Mitglieder der Sprachgesellschaften. — Eine Grammatik von Tilemann Olearius,[3]) „deutsche Sprechkunst", die 1630 erschien, ist weniger von Bedeutung für den Grammatikbetrieb an höheren Schulen als für den ersten Leseunterricht. Für diesen ist der Versuch des Olearius, in dem ersten Teile — im lusus alphabeticus — durch Illustrationen der Buchstaben das Lesen zu erleichtern, von einiger Bedeutung; wenn aber dieser Versuch im lusus grammaticus auf Illustration von grammatischen Begriffen übertragen wird, so ist darin nur eine methodische Spielerei zu erblicken, die dann auch keine ernsten Nachwirkungen hinterlassen hat. — Von größerer Bedeutung für die Geschichte des Grammatikbetriebes auf höheren Schulen ist der im Jahre 1641 erschienene „deutscher sprachlehre entwurf" des Hallenser Schulrektors Christian Gueintz,[4]) der als Mitglied der fruchtbringenden Gesellschaft den Namen des „Ordnenden" führte. Dieser Mann weiß sich nicht wenig mit seinem neuen Unternehmen, dem er ein Lobgedicht aufs Deutsche voranschickt. Sein Verdienst beruht darin, daß er Luther als unangefochtenen Gewährsmann für rechtes Deutsch annimmt und daneben das Deutsch der Reichstagsabschiede gelten läßt. Mit seiner Terminologie verfällt er vielfach der Neuerungssucht und er überschreitet die Schranken, die man vernünftigerweise innehalten muß,

wenn man lateinische Kunstausdrücke deutsch wiedergeben will. Manches von seinen Neuerungen hat die folgende Zeit angenommen, anderes, was trotz deutscher Worte geradezu unverständlich war, mit unbarmherziger Vernunft abgestoßen. In der Darstellung der Konjugation teilt Gueintz die fortgeschrittene Anschauung Kromayers. — In gleichem Jahre mit Gueintzens Buch erschien die „teutsche sprachkunst" von Justus Georgius Schottelius,[5]) der in der Sprachgesellschaft den Namen „des Suchenden" führt. Nicht nur zeitlich stehen sich die beiden Bücher nahe; beide sind dem Herzog August von Wolfenbüttel gewidmet, da bei dessen Sohne Schottelius das Erzieheramt versah. Die beiden Bücher, die in einer Art von Wettstreit stehen, zeigen in der grammatischen Terminologie große Verwandtschaft (vielleicht hatte Schottelius das Manuskript Gueintzens eingesehen); manches hat Schottelius von seinem Zeitgenossen wörtlich entlehnt, manches aber verbessert und diesen Verbesserungen eine Kritik zugefügt, die an Schärfe nichts zu wünschen übrig ließ. Auf dem Gebiete der Konjugation steht er auf altem Standpunkt. Sonst hat Schottelius anerkennenswerten Fleiß auf grammatische Verarbeitung des Stoffes verwandt und er — darin beruht sein Hauptverdienst — zog nicht bloß die Sprache der Gegenwart heran, sondern er suchte auch die Geschichte der deutschen Sprache zu erforschen. Wenn seine Ergebnisse hier auch verworren sind, so ist doch sein Mut zu würdigen, daß er fast als erster hier auf schwierigem Pfade zu gehen wagte. Seine Sprache ist Luthers Sprache (seine Heimat war Einbeck, wo er geboren war und wo das Bier gebraut wurde, das Luther zur Stärkung auf dem Wormser Reichstag getrunken). Er ist sich in seiner Abscheidung von den Dialekten und daß er in der „hoch Teutschen Sprache" schreibt, voll bewußt; er geht aber in der Verachtung der Dialekte, den er „Pöbelgebrauch" nennt, ebenso zu weit, wie er in der Schätzung der Fruchtbringenden Gesellschaft und ihrer Verdienste um die deutsche Sprache sich überschlägt. Jedenfalls war aber seine Grammatik die angesehenste Grammatik auf lange Zeit, wenn sie auch nicht so tüchtig war wie Kromayers Buch, und sie blieb für die Zukunft ein unentbehrliches Lehrbuch des Sprachrichtigen. Weniger Bedeutung hat die „deutsche Grammatica oder Sprechkunst" des Jenenser Johannes Girbert,[6]) der als Konkurrent von Gueintz auf Selbständigkeit keinen Anspruch macht. Die Grammatik besteht aus 78 Tabellen und ist sechs vornehmen Knaben gewidmet; sie nimmt Bezug auf Schottelius und zeigt Anklänge an Ratichius, besonders in ihrer Vorliebe für die Tabellen; im übrigen bringt sie Gutes und Wunderliches bunt durcheinander und gleicht darin der Sprachlehre Gueintzens, daß sie von kindlichem Dilettantismus erfüllt ist.

Neben Girbert würde noch zu nennen sein das Buch von Caspar von Stieler[7]) „Kurze Lehrschrift von der Hochdeutschen Sprachkunst. Brevis grammaticae imperialis linquae Germanicae delineatio." Nürnberg 1691. Stieler, ein Mann von wechselvollem Leben, der in den verschie-

densten Berufsarten — Medizin, Juristerei, Theologie, Kriegshandwerk — sich umgesehen hatte, trug sich wie alle Theoretiker, besonders die Genossen der Fruchtbringenden Gesellschaft, mit dem Gedanken eines deutschen Wörterbuchs. Er gab unter dem Namen des Spaten (Späten) einen Teutschen Sprachschatz heraus. Diesem fügte er das genannte Buch an, in welchem er sich fast in allem an Schottelius anlehnt; besonders über das Verhältnis der Schriftsprache zu den Mundarten urteilt er ebenso wie Schottelius. Wie weit Stielers Buch in den Schulen Verbreitung gefunden hat, ist schwer zu beurteilen. — Noch ehe das Jahrhundert mit seinem dilettantischen Tasten und Suchen auf dem Gebiete der deutschen Grammatik zu Ende ging, sollte ein Buch erscheinen, das epochemachend bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts hinein die Schule und ein gut Stück deutschen Sprachlebens zu beherrschen bestimmt war. Es waren die „Grund-Sätze Der Deutschen Sprachen Im Reden und Schreiben", welche im Jahre 1690 der Rektor am Cölnischen Gymnasium in Berlin Johann Bödiker[8]) herausgab. Mit diesem Buche zog der Geist wissenschaftlicher Abklärung in die deutsche Schulsprache und damit in die deutsche Schriftsprache ein. Bisher war doch bei den meisten Grammatikern (besonders bei Gueintz tritt das hervor) die Meinung gewesen, die Gelehrten hätten die Sprachen in Richtigkeit gebracht. Jeder Grammatiker machte sich eine ungefähre Abstraktion von dem Sprachbilde, das nach seiner subjektiven Auffassung den meisten Schriftstellern und Lesern als das richtigste erscheinen möchte. Das brachte er unter gewisse wissenschaftliche Kategorien. Bei der praktischen Ausführung schlug dann die Macht des Tatsächlichen über ihm wohl zusammen und der Sprachgeist zeigte seine unheimlichen Kräfte. Aber das hohe fruchtbringende Selbstbewußtsein suchte unbekümmert um die Rechte der Sprache durch mancherlei Einfälle der Laune und des Halbwissens die Regel des Usus noch regelrechter zu machen. Bödiker hat nun das Verdienst, dem dilettantischen Getriebe und dem unsicheren Tasten ein Ende gemacht zu haben. Nicht die Gelehrten machen die Sprache, sondern diese macht sich selbst. Der Gelehrte, die grammatische Theorie hat die Richtlinien des Sprachgeistes zu begreifen und auf wissenschaftliche Formeln zu bringen. Der Nutzen aller Grammatik besteht darin, alles unsichere Tasten und die Zweifel des einzelnen aufzuheben durch bestimmte Ansichten über das, was richtig, unrichtig ist, aber auch über das, wovon es heißen muß: Da sind die Streiter nicht eins, und der Streit hängt noch vor dem Richter; Grammatici certant, et adhuc sub iudice lis est. Bödiker geht mit Begeisterung an seine Arbeit. Er glaubt vor allem mit voller Herzenswärme an die Herrlichkeit der hochdeutschen Haupt- und Heldensprache und er weiß, daß sie es allen ihren Nebenbuhlern, auch den klassischen Sprachen, gleich tun könne, wenn sie nur erst ihre Kräfte gebrauchen lerne. Vor allem entscheidet er die wichtige Frage, woher die Grammatik ihr Material nehmen müsse, dahin, daß dies aus den besten Büchern zu

nehmen sei. Die deutsche Sprache, welche die Schulgrammatik zu bestimmen hat, ist eine Büchersprache; im Leben gibt es nur deutsche Sprachen, d. h. mehr oder weniger stark mundartlich gefärbte Idiome, in denen je nach dem Bildungsstande des Sprechenden und seines Lebenskreises das einheitliche Gepräge des Hochdeutschen in verschiedenen Fassungen zum Vorschein kommt. Bödiker geht zurück bis zu Luther, zu der „heiligen deutschen Bibelübersetzung des seligen Mannes Gottes". Aber auch Luther ist ihm nur insoweit für die Gegenwart klassisch, als seine Sprache noch lebendig ist; alles innerlich Abgestorbene, äußerlich noch mit Fortgeschleppte muß aus ihr entfernt werden. So muß auch Luther sich ändern; stehenbleiben muß von ihm alles, was es mit dem immanenten tiefbegründeten Geiste der lebendigen Sprache Gemeinsames gibt. Außer Luther erkennt er alle hervorragenden lebendigen Autoritäten der Schriftsprache an in derselben bedingten Weise: Scheidung zwischen Lebenswertem und Unlebendigem. Er gibt also die Entscheidung dem anheim, was wir heute Sprachgefühl nennen, insoweit keine bewußte Reflexion mitwirkt; was wir als Sprachbewußtsein bezeichnen, insoweit Reflexion mitwirkt. Die Gefahr, die der einzelne etwa anrichten kann, ist nicht groß, da er keine Rolle spielt gegenüber jener immanenten Macht des Sprachbewußtseins und da Laune oder Querköpfigkeit eines einzelnen Sprachforschers niemals dauernd als Gebieter auftreten können, da der Sprachgeist seine Wege wandelt, ohne solche Sonderlinge lange zu fragen. Daß Bödiker in dieser Beziehung das Richtige getroffen hatte, bewies ihm die Zustimmung der bedeutendsten Männer jener Tage und beweist uns sein Fortleben in der Schule und im Leben der Sprache. Was sein Buch selbst anbetrifft, so galt sein Hauptinteresse der Etymologie. Der erste Abschnitt handelt von der Rechtschreibung, der zweite von der „Wort-Forschung", und zwar beginnt er mit dem eigentlichen grammatischen Pensum, um sodann eingehender bei der Lehre von der Wortbildung zu verweilen. Der dritte Teil — die Wort-Fügung — enthält manche gute syntaktische Bemerkung, der vierte Abschnitt handelt von der „Thon-Sprechung" der Prosodie.

Auch im 17. Jahrhundert spielte im Unterricht nach wie vor die Unterweisung in **Orthographie** eine bedeutsame Rolle; sie muß, wenn auch keine besonderen Stunden dafür angesetzt gewesen sind, das gesamte Schreibwesen begleitet haben. In den Grammatiken waren, wie wir mehrfach bemerkt haben, auch Regeln für die Rechtschreibung enthalten; aber auch Bücher, welche mehr den Stil im Auge hatten, nahmen sich der Rechtschreibung an. Daneben liefen Anweisungen, die lediglich die Orthographie im Auge hatten.

Vor allem ist hier für das 17. Jahrhundert Werners[9]) manuductio zu nennen. „Die größere Hälfte des Buches beschäftigt sich eingehend mit der deutschen Schreibung (denn auch für lateinische Orthographie war das

Buch bestimmt). Nach einer Reihe von Zitaten, Lobreden und Empfehlungsgedichten folgt zunächst ein Kapitel „vom Vrsprung der teutschen sprache". Hierauf führt Kap. 2 aus, „was die Orthographie sey, oder was gestalten die teutsche sprache recht vnd wol geschrieben werde, damit die knaben derselben gründliche wissenschaft haben mögen"; vier Hauptpunkte sind es, die vom Schüler „in gute acht zu nehmen" sind. Kap. 3 handelt „von Buchstaben, wie nemlich dieselben vnterschieden, auch im schreiben vnd lesen gebreucht werden sollen". Den Schluß des deutschen Teiles macht Kap. 4 „von etlichen wörtern, welche in der außsprechung einander ehnlich: im schreiben aber, vnd in der signification einander vngleich werden". Man erkennt aus den Einzelheiten, daß Werner bereits sehr vieles feststellt, dessen Regelung man gewöhnlich erst bei Schottelius sucht. Nur wenige Punkte, in welchem Werner am Alten haftet, sind später durch Schottelius[10]) auf lange Zeit hin geordnet worden (Hanns a.a.O., S. 56/57). Dieser hat in seiner teutschen Sprachlehre Kap. 2 des zweiten Buches einen knapper gefaßten orthographischen Abriß gegeben und manches veraltete von Werner beseitigt. Genauer und mit allgemeinen Grundsätzen ausgestattet hat er dasselbe Kapitel in der teutschen Haubt-sprache gegeben. Viel Hoffnung, die deutsche Schreibung einheitlich zu gestalten, hat er nicht; er sagt, es sei nichts Neues, daß auch in unserer Muttersprache wegen durchgehender Rechtschreibung eine ganz gleich gut befriedende Meinung überall nicht habe getroffen und bishero nicht angenommen werden. Das sei viel leichter zu wünschen als zu hoffen. Er begründet auch seine geringe Hoffnung, indem er sagt: „wann alle Worte durchgehends bei jedwederem teutschen ein gleiches abbild, eine gleiche ausrede oder gleichen ausspruch hätten, so würde auch durchgehends die rechtschreibung gleich sein" (S. 187). Im Jahre 1676 gab Schottelius, ohne seinen Namen zu nennen, auch eine kurze Anleitung zur Rechtschreibung heraus, auf die wir unten beim Betriebe der Orthographie in den Schulen noch zurückkommen. — Trotz Werner und Schottelius erschienen auch um diese Zeit noch Werke voller Schwankungen, die immer neue Verwirrung anrichteten. Eine interessante Erscheinung für diese Zeit ist Bellin,[11]) der in sich selbst so schwankend war, daß er die im Jahre 1642 von ihm herausgegebene „teutsche orthographie oder rechte Schreibekunst" im Jahre 1647 bereits mit den Worten verleugnete, daß er eine unzeitige Geburt habe ans Licht kommen lassen. Seinem Namen als Mitglied der deutschgesinnten Gesellschaft „der Willige" erwies er denn auch dadurch die nötige Ehre, daß er im Jahre 1657 ein neues Orthographiewerk, die „hochdeutsche Rechtschreibung" herausgab. Den Umschwung hatte Philipp von Zesen bewirkt, der mit seinem Selbstbewußtsein und seiner sprachlichen Prophetengabe die damalige deutsche Welt beherrschte. — Etwas später als die erste Ausgabe von Bellin erschien im Jahre 1645 „die deutsche Rechtschreibung" von Gueintz,[12]) die sich durch die einfache Zusammenstellung

der leitenden Gesichtspunkte und durch klare und knappe Fassung der Regeln auszeichnete. Außer Gueintz ist noch der Jenenser Girbert[13]) zu nennen, der, wie jener, sich in seiner Schreibweise an Luther hielt und im Jahre 1650 zu Mülhausen seine „deutsche orthographie aus der heiligen Bibel, den knaben zur nachricht" herausgab. Auch er steht, wie schon gesagt, in offenbarer Beziehung zu den Ratichianischen Bestrebungen. Seiner Orthographie schickte er die Grammatik (s. S. 63) voraus. In der Vorrede eifert er dagegen an, daß die Knaben aus anderen Büchern als aus der Bibel ihre Kenntnisse schöpfen, da er in den weltlichen Büchern nur „abscheuliche Wercke" lerne. Er stellt eine große Anzahl von Wörtern alphabetisch zusammen und fügt, wie Gueintz, jedem Wort einen Lutherschen Bibelvers bei. — An hervorragender Stelle steht auf dem Gebiete der Orthographie Bödiker[14]) in seinen obengenannten (s. S. 64) Grundsätzen. „Er besaß die rechten Nerven für das, was der auf der Oberfläche oft noch so verhüllte oder konfuse Trieb des Sprachgeistes seiner Zeit im Grunde forderte," er, der Grammatiker, entschied in vielen Fällen theoretisch, wie das instinktive Sprachgefühl derer es tat, die die Sprache produktiv verwandten und weiter bildeten. So kann man wohl sagen, daß die Grundzüge der Rechtschreibung, wie sie von Bödiker dargestellt wurden, bis zur neuesten Reform beibehalten worden sind. Bödiker hat sich in einigen Stücken auch geirrt, gewöhnlich dann, wenn er mit gutem historischen Rechte eine an sich richtigere, aber minder gebräuchliche orthographische Gewohnheit gegen eine andere allgemeiner übliche, wenn auch weniger berechtigte verteidigte, z. B. wenn er das h als Dehnungszeichen immer nach dem Vokal, den es für das Auge lang machen soll, gesetzt wissen wollte. Sonst aber sind seine Grundsätze bis heute noch in vielen Punkten bemerkbar. Wie er über die Schreibung der Doppelkonsonanten am Ende in kann, soll, tritt etc. entschieden hat, so ist es geblieben. Ebenso bei seiner Scheidung des j von i, des u von v und w, das er in der Schreibung trew, aber ebenso in trawen und treuwen ausmerzte. Überall weiß er die rechte Mitte zu finden zwischen Herkommen und praktischem Bedürfnis nach Deutlichkeit und Einfachheit der Lautbezeichnung. Er will weder eine bloß phonetische Orthographie, wie die Puristen, noch eine ganz dem Zufall der Entwicklung überlassene. Er weiß: die Orthographie ist für das Auge da, diesem das Sprachverständnis zu erleichtern. Als Kind seiner Zeit weiß er noch nicht oder übersieht es, daß von der Orthographie einer zur Schriftsprache gewordenen Sprache der höheren Bildung auch die Laute nicht immer zu ihrem Heile beeinflußt werden können. Auch dem unsicheren Schwanken der großen Anfangsbuchstaben hat er ein Ende gemacht; den Grundsatz, daß bei Zusammensetzungen wie Grund-Satz zwei Anfangsbuchstaben groß geschrieben wurden, hat die Folgezeit nicht festgehalten, und ebenso ist sie ihm nicht gefolgt in der Regel, daß alle Fremdwörter nur mit deutschen Buchstaben, aber in der Orthographie

ihrer Originalsprache geschrieben werden müßten. Alles in allem war Bödiker ein Pfadweiser auf vielen Wegen für eine lange Folgezeit; von seinem kräftigen Geiste verspürt die Sprache und die Schule der Gegenwart noch manchen Hauch.

[1]) Der Titel des HELWIGschen Hauptwerkes lautet: Christophori Helvici in Academia Giessena quondam Doctoris et Professoris, Theologi, Philosophi, Historici, Chronologi, Philologi laudatissimi, libri didactici grammaticae Universalis, Latinae, Graecae, Hebraicae, Chaldaicae, Una cum generalis Didacticae delineatione, et Speciali ad Colloquia familiaria applicatione. Hactenus a multis desiderati, et nunc in usum scholarum editi, Giessae, MDCXIX. Im 37. Lebensjahr vom Tode dahingerafft (1617), hat H. die Herausgabe seines Hauptwerks nicht mehr erlebt. Seine Erben veröffentlichten das Werk aus seinem Nachlaß. Der Titel des deutschen Buches lautet: Sprachkünste: I. Allgemaeine, welche dasjenige, so allen Sprachen gemein ist, in sich begreifft, II. Lateinische, III. Hebraische, Teutsch beschrieben durch Weyland den Ehrwuerdigen vnd Hochgelahrten Herren *Christophorum Helvicum* Der H. Schrifft Doctorem vnd bei der loeblichen Universität Giessen *Professorem*. Vnd nunmehr der lieben Jugend zu gutem in Truck gegeben. Mit Roem. Kaeis. Majestaet Freyheit nicht nachzutrucken. Zu Giessen Getruckt durch Caspar Chemlin, im Jahr MDCXIX. 4.° — Das Buch war, wie die Vorrede sagt, „verfertiget auß gnaedigem Befelch vnd Anordnung" des Landgrafen Ludwig zu Hessen. Den Zweck des Buches bezeichnet die Vorrede also: „Bißhero, vnd noch, seind in den Schulen der zarten angehenden Jugend die Sprachkuenste nicht in der angebornen Mutter: sonder Lateinischer Sprache, so deroselben gantz ohnbekant vnnd eben als Arabisch vnd Türckisch ist, vorgetragen, vnd zwar nicht ohne der lieben Jugend grosse Verwirrung, Außmattung vnd Verseumnuß. Dann ja keinem erwachsenen wolverstendigen Menschen, geschweige anfangenden Knaben, ichtwas in frembder ohnbekanter Sprach kann beybracht werden. Solchem ohnersetzlichem schaden vorzubawen hat vnser nunmehr in Gott ruhenter *repectivè* ehevogt vnd Vatter (Wittib und Kinder sind unterzeichnet) *Christophorus Helvicus* mit grosser langwaehrenter Muehe, Zusetzung seiner Gesundheit, vnnd nicht geringem ohnkosten den Anfaenglingen zu gutem die Sprachkuenste in vnsere Teutsche Sprach vnnd in ein fein gleich einstimmende Harmonie gebracht." — Wie die Terminologie war, mögen folgende Beispiele zeigen: *nomen* = Naennwort, *verbum* = Sagwort, *casus* = Fall. Sag. Nännwort = Particip. Sag. Nännwort ist ein gemischt Wort, aus dem Sagwort und Nännwort. Ausdrücke wie Person, Deklination, Konjugation behält er bei. Im Vorwort sagt er hierüber: dann obwol die ins teutsche vbersetzte *termini technici* anfänglich seltzam lauten, dieweil man deren nicht gewohnet, so gibt doch die Erfahrung, wann einem Lehrknaben dieselben *termini* vorgelegt vnd mit gebührendem fleiß erkläret werden, dz er sie viel leichter vnd eher fasset, lernet vnd verstehet, auch in dem Gedechtnuß besser behelt, als die lateinische, die jhm gantz ohnbekannt, vnnd gleichsam, wie man zu sagen pfleget, böhemische Dörffer sind." Oft finden sich treffende Bemerkungen bei Helwig, so in bezug auf die Konjugationen: „Conjugationen seind unterschiedlich, nach unterscheid der Sprachen: Im Deutschen seind zwo: I. Die in Benebenvergangener Zeit sich aendet auff die Silbe ete, oder te, aber in Schlechtvergangener auff et, als: Liebe — Liebete — Geliebet. II. Die in Benebenvergangener Zeit den Selblaut aendert, aber in Schlechtvergangener Zeit sich aendet auf die Silb en als: Läse — Lase — Gelaesen." Vgl. RAUMER a. a. O. III, S. 133 und 134 und HANNS a. a. O., S. 31. — [2]) Der volle Titel der KROMAYERschen Grammatik lautet: „Deutsche Grammatica, Zum newen Methodo, der Jugend zum besten, zugerichtet. Für die Weymarische Schuel, Auff sonderbahren Fürstl. Gn. Befehl. Gedruckt zu Weymar. Im Jahre 1618" (das Buch befindet sich auf der Göttinger Bibliothek). Die erste Ausgabe ist anonym. Die Ausgabe von 1619 trägt den Zusatz „gestellt durch M. Johannem Kromayer, f. s. hoffprediger vnd der general-superintendenz verordnetem inspectorem daselbst". — In dem Vorwort wird kräftig darauf hingewiesen, es müßten zum Besten der Jugend neue Wege (die des

Ratichius) beschritten werden und daß man müsse mit beiden Händen zugreifen, „nachdem vns solche hülfe durch die newe didacticam nu so lange zeit hero ist angeboten worden: nu, zu solchem werck gehöret auch, vnter anderen büchlin, eine deutsche grammatica". — Zur Konjugationslehre sei folgendes aus der Grammatik angeführt: „der conjugationen sind viere: die erste conjugation ist, wen einerley vocal bleibet in praesenti, in imperfecto, vnd in perfecto, in der letzten syllaben ohne ein e liebe — liebte — geliebet etc. Die ander conjugation ist, wen nur im praesenti vnd praeterito perfecto einerley vocal bleibet, als ich rahte, ich rieth, ich habe gerathen etc. Die 3 conjugation ist, wenn im imperf. und perf. einerley vocal bleibet — kan — kundte — gekundt, ferner mag, darf, schreibe, weis, giesse etc. Die vierdte conjugat. ist, wenn ein jedes tempus, das praes., das imperf. und perfect. einen sonderlichen vocal hat, als: ich breche, ich brach, ich habe gebrochen" etc. „man kann auch die conjugationen also von einander vnterscheiden, das in der ersten endet sich das perfectum auff ein t, in den andern dreyen auff ein n." — Zum Beweise, wie Kromayer auch in der Syntax für seine Zeit einen hohen Standpunkt einnahm, sei aus dem Kapitel „vom syntax der wandelbaren wörter" einiges angeführt. Dort heißt es: 1. die adjectiva vnd substantiva müssen beisammen stehen in gleichem genere, numero und casu. Als: ein frommer man — nicht: eine fromme man... 3. die adjectiva nehmen bißweilen einen genetiv. zu sich, bißweilen einen dativum. Als: er ist des todes schuldig. Der Sohn ist dem vater ähnlich... 6. etliche verba, sonderlich, dadurch man eines dinges gedencket, oder einen umb etwas willen anklaget, oder die von beraubung vnd entberung, item vom gebrauch eines dinges reden, nehmen zu sich einen genetivum. als: ich gedenke meines vaters. ich beschuldige dich des diebstahls. ich muß sein, wie einer, der seiner kinder beraubt ist. ich kan deiner nicht entberen.... Weitere Beispiele siehe bei HANNS a. a. O. S. 32 f., dem ich auch die übrigen Belegstellen aus Kromayers Buch verdanke. — Vgl. auch RAUMER a. a. O. III, S. 135. — [3]) Über TILEMANN *Olearius* s. HANNS a. a. O., S. 33 ff. — [4]) In einem der seinem Buche (Cöthen 1641) vorangeschickten Lobgedichte auf die deutsche Sprachlehre läßt *Gueintz* einen C. Werner also singen:

> Wie man Deutsch reden sol, rein stellen, und recht schreiben,
> Weist diese Sprachlehr' an: gegeben drumb an Tag,
> Weil unsre Muttersprach' unaußgeübet lag.
> Es war nit raht daß Sie solt ohne Regel bleiben etc.

Und seine Vorrede beginnt Gueintz mit den Worten: „Wie wol unsere Muttersprache bis anhero nicht aus den Büchern ersuchet; sondern gleichsam aus der Natur genommen: nicht von Lehrern erlernet; sondern von den Ammen: nicht in der Schulen; sondern in der Wiegen, nach dem Exempel der tapfern, wohlgebornen Gracchen zu Rom: Dennoch aber, haben alle also ihren Ursprung nemen müssen, ausser der ersten, die GOTT dem vernünftigen geschoepfe anfangs mit eingepflantzet." Vgl. RAUMER a. a. O. III, S. 138 f. — Das erste Kapitel handelt von der „deutschen Sprachlehre", das zweite von der „Wortschreibung", das dritte von der „Wortsprechung", das vierte von der „Wortforschung", das fünfte vom „Nenwort", das sechste vom „Geschlechte der Nenwörter" usw. Für den Stand der damaligen Sprachanschauung mag eine Regel (S. 38) zum Beweise dienen: „die Nenwörter, so auf ein ung, ur, nüs, aft, ey, heit / und keit ausgehen / sind Weibliches geschlechtes, als die übung, die Natur, die Erkentnüs, die Manschaft, die Abgötterey, die faulheit, die tapfferkeit. Ausgenommen der sprung, der Saft, der schaft, der stift, das Stift." Wie stift und Stift hierhin gerät, ist nicht ersichtlich. — Seltsam klingen auch manche Verdeutschungen der Termini, so für Konjugation Verenderung, Deklination Endannenung, Genitiv Geschlechtsendung, Dativ Gebendung, Akkusativ Klagendung. — [5]) Der Titel des SCHOTTELIUSschen Buches lautet vollständig: „Justi-Georgii Schottelii Einbeccensis Teutsche Sprachkunst, Darinn die Allerwortreichste, Prächtigste, reinlichste, vollkommenste, Uhralte hauptsprache der Teutschen auß jhren gründen erhoben, dero Eigenschafften und Kunststücke völliglich entdeckt, und also in eine richtige Form der Kunst zum ersten mahle gebracht worden.

Abgetheilet in Drey Bücher. Braunschw. 1641". Vgl. HANNS a. a. O., S. 36. Man sieht, daß es an Selbstbewußtsein dem Manne nicht fehlte. Den Beleg für die Vermutung, daß Schottelius das Manuskript Gueintzens eingesehen hat, gibt HANNS a. a. O., S. 36, Anm. 142 und 143. Außerdem hat Schottelius noch geschrieben: Der Teutschen Sprach Einleitung Lübeck 1643. 8. — Teutsche Sprachkunst. Zum anderen mahle herausgegeben im Jahr 1651 Braunschweig. (Die Bücher sind sämtlich auf der Bibliothek zu Berlin.) — Ausführliche Arbeit Von der Teutschen haubt Sprache .... Braunschweig 1663. (Den Titel in seiner ganzen Länge s. bei RAUMER a. a. O. III, S. 142.) — Über die hochteutsche Sprache sagt er in seiner Ausführlichen Arbeit: „Die hochteutsche Sprache, davon wir handelen und worauff dieses Buch zielet, ist nicht ein *Dialectus* eigentlich, sondern *Lingua ipsa Germanica, sicut viri docti, sapientes et periti eam tandem receperunt et usurpant.*" Aufs heftigste spricht er sich gegen die Anmaßung der Meißner aus: „Es ist sonst fast lächerlich, daß ein und ander, sonderlich aus Meissen, jhnen einbilden dürfen, der hochteutschen Sprache, jhrer Mundart halber, Richter und Schlichter zu seyn." Seine und seiner Genossen von der fruchtbringenden Gesellschaft Bemühungen um die „Grundrichtigkeit" überschätzt er dabei beträchtlich, wenn er von dem „Pöbelgebrauche" des Dialekts redet und meint „der altages Gebrauch werde zwar von wiegen an eingeflösset, und durch sich selbst angenommen; die Sprache aber, mit nichten anders, als durch kunstmeßige Anleitung und erforderten Fleiß und Nachsinnen, erlernet." Die Stiftung der fruchtbringenden Gesellschaft ist ihm bei weitem die wichtigste Epoche und in der Beurteilung, was Lingua Germanica ipsa sei, geben er und die Seinigen doch als ipsissimi den Ausschlag, wenn er Ludwig von Anhalt in der Ausführlichen Arbeit also anredet: „Ihren rechten Ehrentritt zu grundfestem völligen Stande hat dieselbe (die Teutsche haubtsprache) erst damals gethan, als Ewr Fürstl. Gnade dieser hochherrlichen, allerreichesten und vollkommenen Haubtsprache hierzu die güldenen Staffelen Fürstlich und höchstrühmlich zu erst gesetzet." Diese Stellen sind entnommen aus RAUMER a. a. O. III, S. 144; vgl. dazu die Schilderung der fünf Denkzeiten (Epochen) deutscher Sprachentwicklung a. a. O. III, S. 143, unter welchen die letzte, die Zeit der Fruchtbringenden Gesellschaft die Epoche bildet, als die Zeit erfüllet war. — Dazu noch über den Inhalt von Schottelius' Werk zu vergleichen HANNS a. a. O., S. 38 ff. — [6]) Zu GIRBERT s. HANNS a. a. O., S. 40, wo eine der Tabellen das Girbertsche Buch kennzeichnet. Der Titel des Buches ist ebenfalls bezeichnend, da sie hinweist auf die Vorgänger, die Girbert benutzt hat: „Die Deutsche *Grammatica* oder Sprachkunst, auß Denen bey dieser Zeit gedruckten *Grammaticis*, vornemlichen *Johannis Claii Hertzb. Anno* 1587. *Vinariensis* zum newen *Methodo Anno* 1618. *Christ. Gueintzii R. Hal. Anno 1641. 24 Mart. Justi Georg Schottelii Anno 1641. 6. Jul.* zusammengetragen in kurtze Tabellen eingeschrenckt, vnd Dem öffentlichen Liecht endlichen uff mehrmahliches Anhalten vbergeben von Johanne Girberto Gymnasiarchâ p. t. In des heil. Roem. Reichs Stadt Muelhausen in Dueringen *Anno 1653.* Vnter Churfürstl. Sachs. *Privilegio. Typis Johannis Huteri. Grammatica* ist der Anfang vnd Grund aller Kuenste." Um den Titel herum sind die Worte gedruckt: „Wenn vnsere Jugend in der Edelen vnd vollkommenen Deutschen Sprache wol vnterrichtet ist, wird sie desto leichtlicher zu den andern gelangen koennen." Als Beispiel der wunderlichen Art Girberts zitiert RAUMER a. a. O. III, S. 140 Tabula LXXIII „von der verenderlichen Wortfügung". G. will lehren, wie man „auff mancherley Art einen Sententz außsprechen kan". Als Beispiel wird gewählt Luc. XVI: „Der Reiche Mann ist endlich gestorben." „Dieses konte ein Deutscher, sonderlich ein *Poët*, also geben durch die *Casus per Nomin.* Der reiche Mann hat die Hütten des Fleisches endlich abgelegt, — hat endlich auch die Erde käwen müssen;" und so wird der Satz in vier und dreißig Beispielen durch alle sechs Casus durchgequält, bis er endlich im Ablativ mit den Variationen entlassen wird: „Von dem reichen Manne haben endlich auch die Würmer sich satt gefressen, — Von dem Reichen Manne haben nach dem Tode die Teuffel auch einen guten Braten in die Hölle bekommen." Man sieht, bemerkt RAUMER mit Recht, schon damals war nicht bloß bisweilen Methode im Unsinn, sondern

öfters auch Unsinn in der Methode. Vgl. zu Q. noch Rückert a. a. O. II, S. 289. — [7]) Über Stieler s. Raumer a. a. O. III, S. 147 f. und Rückert a. a. O. II, S. 365. Der volle Titel des Stielerschen Buches lautet: Der Teutschen Sprache Stammbaum und Fortwachs, oder Teutscher Sprachschatz, Worinnen alle und jede teutsche Wurzeln oder Stammwörter, so viele deren annoch bekant und ietzo im Gebrauch seyn, nebst ihrer Ankunft, abgeleiteten, duppelungen, und vornamsten Redarten, mit guter lateinischer Tolmetschung und kunstgegründeten Anmerkungen befindlich. Samt einer Hochteutschen Letterkunst, Nachschuß und teutschem Register. So Lehrenden als Lernenden, zu beider Sprachen Kundigkeit, nötig und nützlich, durch unermüdeten Fleiß in vielen Jahren gesamlet von dem Spaten. Nürnberg ... Im Jahr des HErrn 1691. Quart. — Das Wörterbuch umfaßt 2672 Halbquartseiten. Die folgende: „kurze Lehrschrift von der Hochteutschen Sprachkunst" 243 Quartseiten. Sodann das sehr umfangreiche Register. Charakteristisch sind folgende Stellen für die Ansicht Stielers von Schriftsprache und Dialekt. In der Zuschrift an Kurfürst Johann Georg von Sachsen, dem er nebst Herzog Anton Ulrich zu Braunschweig seinen Sprachschatz widmet, spricht er von den Kursächsischen Städten, „worinnen die hochteutsche Sprache glücklich geboren, glücklicher erzogen, und aufs glücklichste ausgezieret und geschmücket worden, auch noch täglich einen erneuerten und mehr lieblichen Glanz empfähet; Ich meine das prächtige Dreßden, das heilige Wittenberg, und das Süßeste aller Städte, Leipzig, welches auch von ihrem Sprachenzucker, dem sonst salzichten Halle solch eine milde Beysteur verehret, daß es sich seiner Lehrlingschaft zuschämen nimmermehr Ursach finden wird." — „In diesen trefflichen Städten regiret und triumfiret die hochteutsche Sprache: Uber die erste drey regiren Eu. Churfürstl. Durchl. gegenwärtig, gleichwie Dero Hohes Blut nur kürzlich in Halle regiret, und ihm den niesattzurümenden reinen Sprachhonig eingeflößet und mitgeteilet. Diese treffliche Städte nun sind die Richtschnur der Hoch teutschen Sprache, gleichwie Wittenberg insonderheit, vor nunmehr 170 Jahren zu derselben den Grund, durch Verteutschung des großen GOttesbuches, der Bibel, geleget hat." Mit Anführung Schottels erklärt sich in der dem Wörterbuch folgenden kurzen Lehrschrift S. 1 und 2 Stieler dahin, daß hochteutsch keine einzelne Mundart sei, indem alle Mundarten, auch die Meißnische nicht dies Hochdeutsch seien, sondern fehlerhafte Abweichungen davon zeigten. „Dahero wir uns die teutsche Sprache allhier nicht, als eine teutsche Mundart, sondern, als eine durchgehende Reichs Haubtsprache, vorstellen, als wie etwa hiebevor die Griegische Haubtsprache, darunder weder Attisches, noch Dorisches, noch Eolisches, noch Jonisches Mundwesen gemenget, oder die Römische Sprache in der Lateiner Lande geredet und geschrieben worden, oder, wie jezo die Französische hofsprache, la langve de la cour, genant, seyn möchte." — [8]) Zu Bödiker s. Raumer a. a. O. III, S. 149 ff. Der volle Titel des Bödikerschen Buches lautet: „Grund-Sätze Der Deutschen Sprachen im Reden und Schreiben, Samt einem Bericht vom rechten Gebrauch Der Vorwörter, Der studierenden Jugend und allen Deutschliebenden zum Besten Vorgestellet von Johanne Bödikero, P. Gymn. Suevo-Colon. Rectore. In Verlegung des Verfassers. Cölln an der Spree, Druckts Ulrich Liebpert, Churf. Br. Hof-Buchdr. 1690. — Gewidmet ist das Buch dem „Churfürstl. Brandenb. Raht itzo regierendem Bürgermeister Hn. Joachim Friderich Kornesser" und den übrigen Bürgermeistern, dem Syndikus, Ratskämmerern und Ratsverwandten. In der Widmung spricht Bödiker seine Sehnsucht nach einem Lexikon der deutschen Sprache aus, bescheidet sich aber schließlich mit einer „Grammatischen Grund-Lehr und Sprachenkunst". Es kommt zunächst ein langer Nachweis, daß die deutsche (nicht hochdeutsche) Sprache der Lateinischen Mutter sei, wofür am Schlusse JESuS ipsissimus als testis angerufen wird. — So breitspurig und verworren Bödiker in seinen Einleitungen ist, so bestimmt und knapp ist er vielfach in seinen Regeln. — Bemerkenswert sind die Äußerungen Bödikers über Bildung des Stils durch gute Bücher S. 36: „Die Rechtschreibung muß auß Lesung guter Bücher abgesehen werden." In der Erläuterung dazu heißt es: „Es ist aber kein besser Buch, das die Deutschen haben, als die Heilige Deutsche Bibel auß Übersetzung des seligen Mannes Gottes, Herrn Lutherus.

Die ist ein Schatz über alle Schätze, dergleichen wenig Völcker so rein, klar, gewaltig, geistreich, mächtig und beweglich haben. Nebst andern tausend Nutzbarkeiten, kan auch die Jugend daraus anmercken eine gute Schreib-Art: Denn es kan dieses Buch, wenn etwas weniges darinn mit der Zeit geändert würde; für ein Muster der Rechtschreibung passiren. Nebst der Bibel aber haben sich Opitz, Fleming, Gryphius, Rist, Hoffmans Waldau, Lohnstein, Harsdörffer, Schottelius, Arnd, Geyer, Heinrich Müller, Eraßmus Francisci, Scriverius, Weise, Morhof, und andere, noch ziemlich des Rechtschreibens beflissen.“ Und an einer anderen Stelle (S. 292), wo er das S. 36 Gesagte noch einmal wieder aufnimmt, sagt er: „Ich würde nicht so oft des Herrn Lutherus Schriften gedencken, wenn ich nicht befunden hätte, daß es besser deutsch hat, als alle andern: Wie denn auch nebst dem Deutschen eine feine, Christliche, erbauliche Meynung. Die Jugend mercke, was der treffliche Geschichtschreiber Sleidanus in dieser Sachen ihm nachrühmet: *Germanicam lingvam et exornavit plurimum, et locupletavit, et primam in ea laudem obtinet.*“ Daß der tüchtige Berliner Rektor sich selbst an Luther gebildet hat, beweist sein eigener kernichter Stil. Hier merken wir zuerst den Geist einer neuen Zeit, welche endlich die Folgerungen zu ziehen suchte aus den großen Tagen am Beginne des 16. Jahrhunderts. Gegen den Schluß des Kapitels von der Wortfügung formuliert B. immer kräftiger seine Forderungen und Hoffnungen. Gelegentlich der Forderung (S. 293): „Zu gutem läuftigem Deutsch werden gute Historien-Bücher dienen“ nennt er gute Bücher und sagt dann: „da denn die neuen Historien von Deutschland und benachbarten Reichen uns mehr angehen, und auch mehr nützen, als Nepos, Livius, Vellejus, Caßius, Curtius, Justinus. Wie der Herr von Pufendorff sachverständig erinnert in seiner Einleitung. — Es wäre zu wünschen, daß ein Deutsches Collegium Historicum aufgerichtet würde: von welchem Anschlag verwichnen Jahrs ein gedruckter Bogen herumgangen; aber es ist wieder still geworden.“ — Die ganze Begeisterung für seine Muttersprache läßt Bödiker ausströmen in N. XCVI des Kapitels von der Wort-Fügung (S. 295): „Die Deutsche Sprache kan numehr in kurtzen zu der höchsten Vollkommenheit gelangen. — Alle Sprachen, die mit der Zeit zu einem rühmlichen, merckwürdigen Glantz gediehen, haben anfangs ihr eigen grob Ertz gehabt, daran sie geschliffen. So ists auch mit der Deutschen, insonderheit nach Kaysers Carl des Grossen, und nach Kaysers Rudolf des Ersten Zeiten geglücket. Im vorigen Hundert Jahr aber ist sie recht zu Stande kommen; hergegen in diesem Hundert-Jahr auf dem Gipfel der Zierlichkeit aufgeführet. Ohn daß man noch immer dran zu feilen und zu putzen hat; wie dann auch andere Völcker, die Italianen, Frantzosen, Engländer, noch täglich an ihrer Sprachen pletzen und polieren. — Es kan aber die Deutsche Sprache nunmehr die höchste Vollkommenheit erreichen, unter diesem siegreichsten glorwürdigsten Kayser, und den so mächtigen Fürsten und Helden des Reichs: 1. Wenn die Jugend in Schulen angewiesen wird, nach den Grund-Sätzen der Deutschen Sprache recht zu reden und zu schreiben. 2. Wenn gelehrte und geschickte Leute das Frantzösische Firlefantz in Reden und Schreiben herauß lassen. 3. Wenn die Cantzelleyen nach den vorigen Reichs-Abschieden rein Deutsch belieben. 4. Wenn ein vollstämmiges Lexicon und andere Deutsche Schriften befordert würden.“ — Mit Wärme spricht über Bödiker Rückert a. a. O. II, S. 349 ff. Seinem Urteile habe ich mich angeschlossen. — Einen guten Einblick in Bödikers Werk gewährt Rudolf Windel, Aus Lehrbüchern für den deutschen Unterricht aus dem XVII. und XVIII. Jahrhundert. Neue Jahrbücher. Jahrg. 1904 II. Abt. XIV. Bd., S. 391 f. Ihm entnehmen wir einige charakteristische Stellen. Protest dagegen, daß der niederdeutsche Dialekt dem hochdeutschen gegenüber minderwertig sei: „Sonsten sind die Nieder-Sächsische Wörter, als der alten Deutschen Sprachen hinterlassene Kenntniß, eben so gut, so rein, so kräfftig in ihrer Art, als die hochdeutschen: haben auch viel tausend Jahr gegolten; und können gar nicht verachtet werden.“ Aus den syntaktischen Bemerkungen: „Die deutsche Phraseologia ist werth, daß sich die Jugend Locos Communes darüber mache. Gemeinbücher (L. C.) werden angelegt als ein Vorrath und Schatzkammer entweder der Redens-Arten oder der Sachen. Und könnten im gantzen Leben

nützlich seyn, wenn man nur in der Blüthe des Lebens anhübe zu sammeln. Aber ehe man diesen kunstreichen Nutzen verstehet, oder eine gute Art zu sammeln antrifft, so ist das beste Theil des Lebens verflossen." Zum Praeteritum: „Wenn die Deutschen was erzehlen, was vorlängst geschehen, so können sie wohl brauchen das Imperfektum. Aber wenn sie erzehlen, was nur neulich vorgegangen, da muß stehen das Perfektum. Z. B. Alexander zog in Asien usw. Es ist gestern ein fremder Kerl eingezogen. Was hat er gethan? Er hat seinen Herrn bestohlen. (Nicht: Er bestahl seinen Herrn.)" — [9]) Werners Schrift über die **Orthographie** nimmt in der Geschichte der Rechtschreibung einen so bedeutsamen Platz ein, daß wir uns nicht versagen können (aus Hanns a. a. O., S. 56 und 57) das Interessanteste hier aufzuführen. Der volle Titel des Buches lautet: „Manuductio orthographica ad linguam germanico-latinam, das ist: richtige anweisung, wie man die herwachsende jugend in teutzscher und lateinischer sprache die schreibekunst recht vnd mit nutze zu lernen, informieren könne: darinne nicht allein in genere vnd specie gezeiget wird, was die orthographia sey, vnd worauff sie beruhe: sondern auch wie ein jeglicher buchstabe im schreiben gebraucht vnd recht außgesprochen werden soll. Für seine discipul in der schule zu Altenburg durch Johannem Wernerum, deroselben collegam tertium. Altenburgi 1629. — Die Hauptpunkte, die vom Schüler „in gute acht zu nehmen" sind, sind folgende: 1. muß ein knabe darauff sehen, daß nicht etwa ein buchstabe, der zu einem wort nothwendig erfordert wird, außgelassen werde. lassen. wille. 2. muß ein knabe im schreiben sehen, daß nicht etwa ein buchstabe, dessen es nicht bedarf, vberflüssig in ein wort gesetzt werde. nicht treuw, argkwohn, lesenn. 3. soll ein knabe achtung darauff haben, daß nicht ein buchstabe vor den andern indifferenter vnd ohne vnterscheid gesetzet werde. also klein, nicht clein, das wäre vitiose geschrieben, denn das c wird in teutscher sprache nicht gebraucht, ohne allein in denen wörtern, welche aus lateinischer sprache jhren vrsprung haben, sondern das k. 4. endlich soll ein knabe auch dieses wol in acht nehmen, daß er die wörter recht theile, vnd nicht das, was zusammen gehöret, von einander trenne, vnd wiederumb, was er von einander trennen soll, zusammen setze. nicht hab-en, sondern ha-ben; nicht er-strec-ken, sondern er-stre-cken." Und so finden wir noch manche Bemerkung, die beweist, daß Werner seine Aufgabe nicht oberflächlich auffaßt. Zu den Absonderlichkeiten des 17. Jahrhunderts gehört es, wenn Werner sagt: „Mit versal müssen geschrieben werden 1. die namen und titel, die gott zugehören, alß Gott, Allmächtig, Allwissend. 2. wie allhier die primitiva geschrieben werden mit großen buchstaben, also müssen auch ihre derivata geschrieben werden (z. b. von Gottesfurcht kömpt Gottesfürchtig). 3. alle wörter, so in teutscher sprache mit grossen buchstaben geschrieben, die müssen auch in lateinischer mit grossen buchstaben geschrieben werden." — Das Dehnungs-h tritt bei Werner zuerst hinter den Vokal: „h erlänget und erhöhet den beygesetzten vocalem in der außsprechung. nahm, ohn, ihm, wohl." — Die mannigfachen Schwankungen in der Orthographie begründet Werner aus Quinctilian: „orthographia consuetudini servit; ideoque saepe mutata est (instit. lib. I)." Werner unterscheidet bereits tod, todt; teich (lacus seu piscina), teig (massa). wider (contra, adversus), wieder (rursus, iterum). zeichen (signa), zeugen (testari), zeigen (monstrare). Nicht zu verwundern ist, daß er noch an manchem Veralteten hängt: „wenn das mb oder auch das m allein ein wort oder syllb schließen, wird das b oder p zwischen sie ein oder zugesetzt. e. g. amptman, sämptlich, thumbherr, umb usw."; auch sagt er: „man muß schreiben: ewer, thewer, hewer, nicht euer, theuer, heuer." — [10]) Der Titel des von Schottelius im Jahre 1676 herausgegebenen Buches lautet: *Brevis et fundamentalis Manuductio ad Orthographiam et Etymologiam in Lingua Germanica.*. — Kurtze und gründliche Anleitung Zu der Recht-Schreibung Und zu der Wort-Forschung In der Teutschen Sprache. Für die Jugend in den Schulen, und sonst überall nützlich und dienlich. Braunschweig, Gedruckt und verlegt durch Christoff Friederich Zilligern, Im Jahr 1676. Christophorus Schrader hat dem Buche einen Widmungsbrief vorangeschickt, in welchem er Klage führt über die Unkenntnis der Jünglinge in

deutscher Sprache: Mihi vero Patriae nostrae scholas classicas quotannis obeunti, et adolescentum scriptiones advertenti, plures ferme in nostrae vulgaris, quam in Latinae Linguae recta scriptione occurrere solent aberrationes. — [11]) M. Johan Bellins Hochdeudsche Rechtschreibung; darinnen die ins gemein gebräuchliche Schreibart, und derselben, in vilen stükken, grundrichtige Verbässerung unforgreiflich gezeiget würd. Lübek. 1657. — Auf der Rückseite des Titelblattes steht sehr bezeichnend für den schwankenden Mann:

> Was recht ist sol und mus recht sein, und recht verbleiben,
> wan gleich der Unverstand pflägt oft unrecht zu schreiben.
> Wer sol dan Richter sein? Die Ursach, nicht der Wân.
> Wol dem der solchen grund vergnüglich fünden kan.

[12]) Der Titel von Gueintz' Rechtschreibung lautet: „Die Deutsche Rechtschreibung Auf sonderbares gut befinden Durch den Ordnenden verfasset, Von der Fruchtbringenden Gesellschaft übersehen, und zur nachricht an den tag gegeben. Gedruckt zu Halle in Sachsen bey Christof Salfelden, Im Jahre 1645." Eingeleitet wird das Buch, wie im 17. Jahrhundert üblich, mit einem Lobgedicht: Auf die Deutsche Rechtschreibung von Christian Kieseling, das also anhebt:

> Recht reden eine Sprach' und sie zugleich recht schreiben,
> Gebühret beydes ihr, sol sie vollkommen sein,
> Und treffen mit der schrift die ausred' überein.
>
> . . . .

Das Gedicht schließt:

> Laßt euch das alzu neu' und alte ja nicht irren,
> Vermeidet überfluß, und schreibet wie euch lehrt
> Gewonheit mit vernunft: Ihr werdet sein geehrt,
> Wan fremde zungen euch die Feder nicht verwirren.

Nach einem zweiten Gedicht von demselben Poeten folgt die Übereignungsschrift an die Gebrüder Herzöge zu Sachsen Wilhelm und Ernst. Der Anfang lautet: Nicht das geringeste gemercke eines verstendigen und gelehrten Menschen ist es, recht und wol schreiben: Dan wie es neben dem lesen der anfang zur Sprachlehre, also ist es auch neben demselben der grund, darauf die sprachlehre bestehet; Und eine gewisse nachricht, ob einer von dem unwissenden und ungelehrten Pöbel oder aus der Zahl derer ist, die sich wol unterweisen lassen. — Daher dan auch die aller gelehrtesten, neben dem reden, das schreiben erfordern, in dem sie wissen, das keines, der kunst nach, ohne das andere sein kan. — Was auch das schreiben für einen grossen statlichen und vorzüglichen unterscheid, dahin das reden noch nicht gelangen kan, anzeige, wegen der vielfältigen wörter, die einen zwiefachen und zweifelhaftigen der rede nach, aber einen richtigen und deutlichen verstand geben, wan sie geschrieben werden, ist oft erwiesen. — Hilf Gott, wie ein anders ist umringen, das ist, umgeben, und umbringen das ist tödten. Ein anders ist meer als mehr: Leer und lehre, versehen und vorsehen sind unterschieden: welche wörter doch von denen, so nichts achten, oder auch nichts verstehen, für ein ander ofte gesetzet werden. Also ist ein anders im schreiben, so doch im aussprechen bey etzlichen fast einerley, ein schüler mit den ü, und ein anders ein schieler mit ie. usw. — Nach diesem Vorwort folgt ein Gedicht zum Preise des Vaterlandes, das durch die Sprache geehrt werde, dann ein Gedicht an die Fruchtbringende Gesellschaft und verschiedene andere Gedichte. Eröffnet wird das eigentliche Werk mit einer geschichtlichen Betrachtung naiver Art über den Ursprung der deutschen Sprache. Die Grundlagen der Orthographie werden S. 4 und 5 also gekennzeichnet: „Derowegen dieses zu setzen, und also eine gewisse Richtschnur zu machen: Was bishero bey den Deutschen gelobet und vernünftig beliebet worden, das sol man behalten. Kurtz: Lutherus ist billich der Deutschen sprache in Kirchen-Sachen Urheber, die Reichs-Abschiede in Weltlichen dingen die Haubtbücher. Wie wol bey beyden, weil sie von eintzelen Personen aufgesetzet, auch zu der Zeit, so wol als jetzo, die Schreiber und Drucker oftmals ge-

fehlet, noch viel erinnerungen, was die Rechtschreibung betrifft, zu thun seind.....“ — Die Zusammenstellung der leitenden Grundsätze wird S. 6 und 7 gegeben: Bei der Rechtschreibung ist „1 zu sehen auf den Ursprung und Stamm des Wortes, woher dasselbe der vermutung nach entstanden. — Dan fürs 2. auf die Aussprechung desselben. — Welchen dan zum 3. die Gewonheit folgen sol und wil, wo sich nicht gegen jene beyde wiedrigkeit, oder etwas ungereimtes findet. Und weil noch diesen dreyen (dan die gewonheit, wo sie vernünftig, nicht auszulassen;) auch alle andere sprachen gerichtet werden: deswegen so kan und sol die Deutsche sich nit absondern. Woraus dan ferner folget, das nicht gar zu viel neue wörter, so nicht üblich, so nicht deutlich und ursprünglich Deutsch, sollen gebrauchet werden; Warlich uns ist nicht frey, wie wir reden wollen, sondern wir müssen reden wie andere, so wir wollen von Ihnen verstanden werden; Ist's nicht also? Wan Cicero also geredet wie Ennius und Pacuvius, so were er nicht der Fürst der Lateinischen zierligkeit. Und wan wir so reden wolten und schreiben wie die alten Sachsen, so weren wir nicht die jetzigen zierliche Hoch-Deutschen......“ — Einige von den Regeln, die dann folgen, mögen zur Charakteristik des Buches dienen (S. 13): „Das s im Anfange der Sylben oder Buchstabbegriffs wird allezeit, wan es klein seyn sol, lang geschrieben.“ S. 13: „v vor dem l wird in der Hoch-Deutschen Sprache nicht gebraucht. Dan es vermag kein Wort anzufangen, wen ein mitlautender Buchstabe darauf folget. Darum nicht recht vleiß mit einem v. sondern fleiß mit dem f geschrieben wird.“ S. 15: „Wan ein fremdes Wort eine Deutsche Endung hat, so sol es gantz mit Deutschen buchstaben, der ankunft gemäs, geschrieben werden.“ Nach den Regeln folgt, den größten Teil des Buches (S. 26 bis 176) einnehmend, ein Wörterverzeichnis: „Absonderlich sind noch folgende Wörter im Rechtschreiben zu mercken: Aal mänliches geschlechts der aal mit zwey a a, weil es langsam ausgesprochen wird, ein fisch so keine schuppen hat, sondern glat ist. — Ahl aber, auch mänliches geschlechts der ahl, ist ein pfriem, so die schuster gebrauchen, darum es auch ein schuster ahl genennet wird.“ Wo Wörter aufgeführt werden, die in der Bibel vorkommen, werden Bibelstellen als Beläge gegeben S. 72: „Geise weibliches geschlechts die geise, mit dem i so viel als eine ziege, daher geisfelle. — Geuß aber mit dem u und zwey s ist die befehlungsweise von giessen. 2 Mos. 4, 9. So nim des wassers aus dem strome und geuß es auf das trockene land. — Geist mänliches geschlechts der geist, mit dem ei, Eph. 1, 13 versiegelt werden mit dem Heiligen Geiste.“ — [13]) Der Titel des Girbertschen Buches lautet: „Teutsche Orthographi Auß der H. Bibel den knaben Zum Nachricht auffgesetzt Von Johanne Girberto Gym. Mulhusini Rectore. Mulhusi. Typis Joh. Huteri. Anno 1650.“ Nach einer Vorrede an „den vielgünstigen Leser“ folgt das Wörterverzeichnis. Einzelne Beispiele mögen zur Erläuterung dienen: „Aal Anguilla. Er entwischt wie ein Aal aus den Händen. — Aaron Sacerdos. Exod. IV, 14. Aaron Mosi Bruder ist beredt. — Ahle Subula. Der Schuster muß die Ahle haben. — Abt Abbas. Wenn der Abt Würffel auffwirfft, spielen die Brüder mit. Flehen Deprecatio Ps. VI, 10. Der HERR höret mein Flehen. — Flöhen Pulices. Die Hunde plagen sich mit Flöhen. — Floch Pulex I. Sam. XXIV, 15. Einem einigen Floch jagestu nach. — Flohe Fugiebat. Jon. I, 3. Jona flohe für dem HERRN.“ — [14]) Aus Bödikers Buche mögen zur Orthographie einige charakteristische Proben gegeben werden: S. 8: „VI An statt der Verdoppelung (Saal, Meer etc. waren besprochen) wird in vielen Wörtern der mittele Hauchlaut H gesetzet: so aber hinter dem Vocali stehen muß. Als: Mahnen, Lähne, Sohn, Muht. Also solte man wol schreiben: Tuhn und nicht Thun, Toht und nicht Thot. wo nur wider den Gebrauch was zu erhalten.“ S. 9: „IX Insonderheit müssen die Nomina am Ende mit einem doppelten Consonante geschrieben werden, wenn die andern Casus oder der pluralis solches erfordern. Als: Mann, Männer. Stall, Ställe. Brunn, Brunnen. Trapp, Trappen. Strauß, Straussen. Stamm, Stämme. Lauff, des Lauffes...... Spott, des Spottes. Nach diesem Grunde muß in der Haupt-Endigung inn, das n stets gedoppelt werden: Weil der pluralis diese Nohtwendigkeit anzeiget. Königinn, plur. innen. Fürstinn, Herrscherinn......... Männin.“ S. 11:

„XII Alle Buchstaben, so zur Aussprache nicht gehören, müssen im Schreiben aussen bleiben. Denn was der Rede keine Hülfe thut im Außsprechen, oder nur von einer gewissen Nation ihrer unartigen Gewohnheit, oder von dem unwissenden Mißbrauch herrühret, sol billig vermieden werden. Als zum Exempel: Das B muß nicht am Ende des Wortes den Consonantibus angehänget werden, Unrecht: Lamb, fromb, warumb, Eigenthumb, für: Lamm, fromm, warüm, Eigenthum. — Die Haupt-Endigung schaft, muß nur mit einem f geschrieben werden: Erbschaft, nicht Erbschafft. Das H kann auch nicht am Ende hinter einem Mitlauter stehen, Bluht, nicht Bluth. Das T muß nicht ohne Noht verdoppelt, oder dem D beygefüget werden, Nicht: erweichtt, sondern erweicht. Nicht Undt, sondern Und. Nicht Grundt, sondern Grund. Das W muß nicht für U stehen, in Fraw, schaw, und dergleichen; sondern Frau, schau. Vielweniger muß das W bey dem U stehen, Frauw, schauw; Denn W ist stets ein Consonans. Das F hinter einem Consonante ist nicht noht zu verdoppeln. Helfen ist besser, als helffen. Schärfen; nicht schärffen. Seufzen; nicht seuffzen. Es müste denn von einem Verbo herkommen, darin nohtwendig ein doppelt ff, als hoffen, hoffnung." — S. 28: „XIX Alle Substantiva, und was an deren statt gebrauchet wird, müssen mit einem großen Buchstaben geschrieben werden. Dies ist nunmehr in der Deutschen Sprache so beliebet, nicht allein vom Anfang der Rede, und wenn ein Punct gewesen, oder in Nominibus propriis, oder auch in Worten, die eine würdige Person bedeuten, einen grossen Buchstaben zu setzen: sondern auch in Substantivis. Welches der Deutschen Sprache eigen ist, und keine Unzierde giebet ...... Ja es wird auch ein Neutrum, wenns wie ein Substantivum gebrauchet, und ein jeder Infinitivus, wenn er mit dem articulo für ein Substantivum stehet, mit solchem grössern Buchstaben bezeichnet. Als: das Gute, das gemeine Beste, das Beständige. Das Lehren, das Schreiben, das Richten. Ob aber ein Substantivum, wenns in composito und in der Mitten des Worts stehet, auch müsse mit dem grossen Buchstaben bekleidet werden, ist im Zweiffel. Zumahlen da oft in einem Worte zwey, drey Substantiva zusammen kommen. Als Manns-Treu, Feld-Haupt-Mann, ... Meine Meynung ist hiebey, daß mans wol so schreiben mag; denn es hat seinen Nutzen. Ohne wenns compositum ist im ersten Theil von einem solchen Worte, so nicht ein Substantivum. Als: Verstand, Anlauff ..... Da ist der vorderste grosse Buchstab genug; sonst kämen in einem Substantivo zweene grosse Buchstaben zu stehen. Es hat in diesem Falle das Nomen seine Ehre dem gantzen Worte gegeben. Als: Unraht, Wohlthat, Hinwurf .... Wenn aber das Compositum in sich hält ein nomen proprium, oder auch nur adjectivum der Länder, der Völcker; usw. So mag man wol abermahl eine grosse Letter setzen. Nieder-Sachsen, Hoch-Deutsche Sprache. Was sonst von den Druckern für eine Gewohnheit nach eignem Dünckel eingeführet, daß sie, sonderlich in Versen, alle Zeilen von einem großen Buchstaben anheben, möchte wol abgeschaffet werden, Sintemahl es zu der Schrift nichts nützet, und nur die Erkändniß der selbständigen Wörter (Substantiv.) verhindert."

15. **Der Betrieb deutscher Grammatik und deutscher Orthographie in den Schulen.** Wie der Grammatikbetrieb in den Schulen war, ob Lehrbücher in den Händen der Lehrer und Schüler und in welchen Stunden deutscher Grammatikunterricht betrieben wurde, das läßt sich nicht genau feststellen, oder doch nur für einzelne Schulen. Von diesen dürfen wir dann den Rückschluß machen, daß wohl in den meisten Lateinschulen die Religion oder das Latein der deutschen Grammatik und Orthographie Herberge gewährt haben. Auch die Grammatiken deuten darauf hin, daß Anlehnung an den Religionsunterricht (das zeigen die Zitate aus Luthers Bibelübersetzung) oder an den lateinischen Unterricht stattgefunden hat. Darauf deuten auch schon Titel wie der von Werners Buch manuductio ad lin-

guam germanico-latinam, darauf deuten die Grammatiken, welche auf jeder Seite fast auf den lateinischen Unterricht Bezug nehmen. Der deutsche Grammatikbetrieb stand eben im 17. Jahrhundert in solchem Dienst und solcher Abhängigkeit vom lateinischen Unterricht, daß man in kindlichem Glauben sogar Quinctilian Einfluß auf die Gestaltung deutscher Grammatik einräumte. Diesem Unterrichtsgegenstand wird an den meisten Stellen soviel Zeit gegönnt gewesen sein, wie sie der beherrschende lateinische Unterricht ihm gönnte. Unter Umständen, besonders an solchen Schulen, die sich Ratichianischem Geist und moderner Unruhe fern hielten, wird das herzlich wenig oder so gut wie nichts gewesen sein; besonders wird an den Jesuitenschulen und damit an den meisten katholischen Schulen — denn es gab wenige, die nicht von den Jesuiten geführt wurden — vom deutschen Grammatikbetrieb kaum die Rede gewesen sein. Hier taten bei dem strengkonservativen Geiste des ganzen Schulbetriebes nach wie vor die Verbote des Deutschsprechens ihre Wirkung weiter.

Was nun den praktischen Betrieb des grammatischen Unterrichts anbetrifft, soweit wir ihn aus den Schulordnungen und Anweisungen jener Zeit erkennen können, so ist hier unverkennbar ein Fortschritt insofern bemerkbar, als auch die Elemente der Syntax mit in den Kreis der Betrachtung und Behandlung gezogen werden. Die Herzoglich Sachsen-Koburg-Gothaische Schulordnung[1]) von 1605 schreibt vor, daß in anderen Klassen (als der Prima) im Deutschen Anweisungen gegeben werden sollen, welches der Nominativ und das Verbum sei und was es für einen Casum regiere. Daß solche Satzanalyse — denn es handelt sich hier offenbar um die Lehre von Subjekt, Prädikat und Objekt — im Deutschen häufiger geübt worden ist, als es aus den Schulordnungen dieses Jahrhunderts erkennbar ist, ist anzunehmen. Denn die zahlreichen Übungen im Übersetzen deutscher Sentenzen, Argumente und Historien ins Lateinische, welche dieselbe Schulordnung vorschreibt, konnten doch nur dann mit einigem Erfolge angestellt werden, wenn man sich zuvor über den Bau des deutschen Satzes verständigte. — Einen sehr energischen und zielbewußten Schritt auf dem Gebiete des deutschen Grammatikunterrichts tat zehn Jahre später die Landgräflich hessische Schulordnung (1618).[2]) Sie fordert geradezu einen geordneten Grammatikunterricht. Aller Anfang des Unterrichts soll von demjenigen genommen werden, so den Schülern am leichtesten zu fassen und zu verrichten ist. Deshalb soll man zur lateinischen Sprache nicht eher schreiten, bevor man unsere deutsche Sprache nach Notdurft und genügsam gelernt hat. Zu dem Ende soll für die angehende Jugend eine deutsche Grammatik „kurz begriffen sein", die gleichsam eine Vorbereitung zu anderen, höheren Sprachen sein soll. Was hier als allgemeiner Grundsatz ausgesprochen wird, das wiederholt sich bei dem Einzellehrplan dieser Schulordnung, die den Zweck der achten Klasse darin sieht, daß ein Knabe, damit er recht deutsch schreiben und lesen lerne, auch die deutsche

Grammatik wisse und verstehe. Am Montag, Dienstag, Donnerstag und Freitag sollen vormittags die im Katechismus begriffenen fünf Hauptstücke der Christlichen Lehre vorgetragen und ausgelegt, nachmittags aber die deutsche Grammatik, vorab was die Orthographie und Prosodie betrifft, erklärt und gelehrt werden. — Weiter noch als diese beiden Schulordnungen geht die Weimarische Schulordnung;[8]) ja, man darf sagen, sie eilt ihrer ganzen Zeit weit voraus. Als Bücher, die in der deutschen Klasse gebraucht werden, dienen vor allem Teile von Luthers Bibelübersetzung und „Herrn Lutheri Gesangbuch". Dazu kommt besonders für die „feinen Ingenia", welche im Studieren fortfahren und ferner in die lateinischen Schulen oder Klassen geschickt und gesetzt werden sollen, auch die deutsche Grammatik. Eine eingehende Anweisung (wohl die erste, die wir haben) wird dann gegeben, in welcher Art die deutsche Grammatik zu behandeln sei. Der Lehrer lese erst „ein Capitel oder gewisses Theil" aus der deutschen Grammatik vor und „erkläre es ein wenig, wo es dessen bedarff, mit anderen Worten", dann sollen es die Knaben „ein mal oder zehen nachlesen". Darauf „nehmen sie das schon genug bekandte erste Buch Mosis für die Hand", „vnd Er, der Präceptor, weist ihnen die Application deß verlesenen Grammatischen Stückes im ersten Capitel, etwa in ein fünff, sechs oder auch wol zehen Exempeln, lese im Capitel jmmer fort, biß ein solch Wort kömpt, das sich zu vorhabender Grammatischen Application schicket, da halte er alß dann ein wenig jnne vnd zeige jhnen an, wie sich solch Exempel auff die fürhabende Regel oder Präceptum in der Grammaticken reime". Nach einer ausführlichen Belegung mit Beispielen fährt dann die Schulordnung fort: „Vnd ist bei diesem gantzen Punct der deutschen Grammaticken zu mercken, das es nicht damit gemeint ist, das man eben auff eine gentzliche vollkommene Wissenschaft dieses Stückes bey den Knaben gar genaw vnd scharff dringen wolle, nein, diß wird nicht erfodert weder vom Präceptore noch von discipeln. Mann weis auch wol, das an der Grammatica selbst nach jmmer, bey mehr vnd mehr Vbung vnd Observation in der Praxi etwas zu verbessern sein wird: Sondern es ist daran gnung, das die Knaben nur etlicher massen also in jhrer bekandten Muttersprache, ehe sie noch zu der lateinischen Grammatica, als in einer frembden vnd jhnen gantz vnbekandten Sprache, greiffen, lernen verstehen die Notiones secundas oder Grammatischen Terminos, was da sey Numerus, Casus, Declinatio, Conjugatio, Verbum etc. welches jhnen denn hernach in der lateinischen Grammatica eine treffliche Hülffe ist, in dem sie den Verstand derselben Terminorum schon in jhrer Muttersprache mehr als die helffte hin weg haben." Aus solchen Vorschriften spricht eine gesunde Lehrkunst, die dem Weimarer Hofprediger alle Ehre macht. Wenn wir in anderen Schulordnungen und Schulen zunächst noch nichts derartiges finden, wenn wir sogar Rückgänge bemerken, so müssen wir das begreiflich finden: wir haben es schon oft hervorgehoben, daß fast nirgendwo

so schwer wie in der Schule das Bleigewicht der Gewohnheit an den Menschen hängt, daß kaum irgendwo die Widerstandskraft des Alten und auch Veralteten sich so merkbar geltend macht. Für die Schule jener Zeit kam noch hinzu, daß die Renommage und die schwindelhaften Experimente des Ratichius und die Großmäuligkeit mancher Sprachgesellschaften vorsichtige Naturen einschüchterten und daß gerade um die Zeit, als diese Schulordnung erschien, der Krieg ausbrach, der mit Blut und Eisen Geister bannen wollte, die sich nicht bannen ließen. So haben wir denn Rückgang oder Stillstand, der ebenso schlimm ist wie Rückgang. Gegen Ende des Jahrhunderts aber regt es sich von neuem und geht nun unaufhaltsam seinen Weg. Eine von den Stimmen, die sich für das Deutsche regen, ist die des Braunschweigischen Generalschulinspektors Schrader.[4]) Er schrieb im Jahre 1676 (18. Juni) an Schottelius sehr erfreut, daß dieser endlich Hand an ein Werklein lege, um das er ihn solange gebeten habe; bei seinen jährlichen Inspektionen der klassischen Schulen habe er bemerkt, daß die jungen Leute in ihren schriftlichen Arbeiten fast noch mehr Verstöße gegen die deutsche Sprache als gegen die lateinische machten. Deshalb dankt er seinem Freund auf das innigste, daß dieser bei seinen wichtigen Geschäften sich die Abhilfe dieses Übelstandes wolle angelegen sein lassen. Er werde dann bei seinen Rundreisen diese neue Frucht von Schottels Geist und Scharfsinn Lehrern und Schülern unablässig empfehlen. Zu einem regelrechten deutschen Unterricht kam es allerdings noch nicht. Dieser blieb der Zukunft vorbehalten. Die Ritterakademie[5]) zu Wolfenbüttel (begründet 18. Juli 1687) und zu Berlin (1684—89) nahmen allerdings schon jetzt den deutschen Unterricht in ihren Lehrplan auf.

Was nun insbesondere den Unterricht in der **Orthographie** anbetrifft, so wurde auf diesen ganz besonderes Gewicht gelegt. Der obenerwähnte Braunschweiger Schrader hat bei seinem Klagen offenbar diesen Teil des deutschen Unterrichts vor allem im Auge gehabt. Denn Schottels Buch (s. S. 73) hat es ja vorzüglich auf die Rechtschreibung abgesehen, allerdings in etwas weiterem Sinne, als wir das Wort heute fassen; Schottel zieht die richtige Deklination und Konjugation mit in diesen Begriff. Auch die Schulordnungen, die Deutsch berücksichtigen, legen besonderes Gewicht auf die Korrekturen gerade der Fehler, welche gegen die Rechtschreibung gemacht werden. Die kurpfälzische Schulordnung von 1615 weist ausdrücklich auf Bekämpfung orthographischer Fehler hin und die Weimarische Schulordnung von 1619[6]) drängt — auch hier wieder ein Muster für die Zukunft — entschieden auf orthographische Belehrung. Sie klagt darüber, daß viele Schüler in der lateinischen Grammatik lernen und noch nicht recht fertig Deutsch und ohne Anstoß nach der Orthographie lesen und schreiben können und sie betont den Wert dieser Übungen nicht nur in dem Teil, der die deutschen Klassen behandelt, sondern auch in dem Abschnitt, der Anweisungen für die lateinischen Klassen erteilt. Und in dem

Anhang des Berichts von der neuen Methode, welcher der Schulordnung angefügt ist, wird die nähere Ausführung gegeben, wie man in den Schulen Orthographie mit Erfolg treiben könne. Diese Art Orthographie zu betreiben ist denn auch, wie es scheint, in den Schulen guter Brauch geblieben. Die Herzoglich Sachsen-Gothaische Schulordnung (1642—85), die allerdings nur für die Dorfschulen und die unteren (deutschen) Klassen der Stadtschulen bestimmt war, gibt ähnliche Anweisungen wie die Weimarische Schulordnung. Interessant und ein Beweis dafür, daß in den studierten Ständen im allgemeinen gute Kenntnisse in Rechtschreibung vorhanden waren, ist die Vorschrift der Gothaischen Schulordnung,[7]) daß der Präceptor, „wenn ein Zweiffel vorfället, mit welchem Buchstaben ein Wort zu schreiben sey, den Pfarrer fragen solle, oder das Lese-Büchlein und sonderlich die Teutsche Bibel lassen Richter seyn". In allen Fällen scheint also der Herr Pfarrer auch noch nicht ausreichend gewesen zu sein. Eine ähnliche Methode wie Weimar und Koburg schreibt auch die Nürnberger Schulordnung[8]) vom Jahre 1698 vor. Vor allem ward der Wert fleißiger Übung und fleißigen Abschreibens betont. Bemerkenswert ist die Vorschrift, daß der Lehrer die Fehler nicht selber korrigieren, sondern nur so viel Pünktlein am Rande bezeichnen möge, als Fehler in der Zeile seien, damit das Kind selber finde, worin es gefehlt habe. Außerdem wird, wie in der Weimarischen Schulordnung, unablässige Wiederholung eingeschärft und Abschrift auf Abschrift gefordert, „biß alles ohne Fehler getroffen" sei. Neu ist der Hinweis, daß auch auf die Abstammung der Wörter aufmerksam zu machen und nach dieser die Orthographie zu regeln sei. Gveinzius und Schottelius werden erwähnt. Wir sehen, wie weit und wie lange diese Bücher ihre Bedeutung im Unterricht behalten haben. Wenn nun auch diese Nürnberger Schulordnung für deutsche Schulen bestimmt war und nicht für die lateinische Schule, so wird doch jene die Vorstufe gebildet haben. Und daß diese Deutsch gepflegt hat und nicht mehr im alten lateinischen Schlendrian lief, beweist der Catalogus Lectionum[9]) in Gymnasio Aegidiano Noribergensi von 1699, in welchem an verschiedenen Tagen Dicta Latino-Germanica ex Evangelio vorgeschrieben waren, wie überhaupt das deutsche Evangelium in dieser Ordnung eine hervorragende Rolle spielt.

[1]) Die den deutschen Syntaxunterricht und die Übungen der Hinübersetzung betreffenden Stellen der Herzogl. S. Coburg-Goth. Schulord. von 1605 lauten (Vormbaum a.a.O. II, S. 50): „V. in andern *classibus* soll auch im deutschen gewiesen werden, welches der *Nominativus,* und das *Verbum* sey, und was es für einen *Casum* regiere." — „VII. Aus den *Lectionibus* sollen *phrases* gegeben werden, und *in majoribus classibus* gantze *periodi commutatis verbis et sententiis* den Knaben vorgelegt, und alsbald ins Latein gebracht werden." — [2]) Vormbaum a. a. O. II, S. 182 und 185. — [3]) Vormbaum II, S. 225 und 235 f. Es mögen auch die Beispiele angeführt werden, welche die Schulordnung zu Nutz und Frommen des Präzeptors an die Hand gibt: „Alß: wenn er von den vnwandelbaren Wörtern handelt, da hat er flugs im Eingang deß 1 Capitels deß ersten Buchs Mosis Exempel, wie auch sonst allenthalben, vollauf. *Am anfang schuff Gott Himmel vnd Erden* etc. *am* ist eine Präposition: *vnd die Erde war wüste vnd leer* etc. *vnd* ist eine Conjunction etc.

Also, wenn er die Nomina oder Verba für sich hat, *anfang*, ist ein Nomen Substantivum, Generis Masculini, *der anfang*, singularis Numeri etc. *schuff* ist ein Verbum Activum, ist die dritte Person, ist ein Imperfectum etc. wird also conjugiret *Ich schaffe, du schaffest, er schaffet*: *wir schaffen, ihr schaffet, sie schaffen*. Imperfectum *Ich schuff, du schuffest, er schuff*, da weise er, das diß eben die Person sey, die im Buch (im Genesi) stehet etc. Präteritum Perfectum *Ich hab geschaffen, du hast geschaffen, er hat geschaffen* etc. und darff mit solcher Application nicht nur eben im ersten Capitel (im Genesi) bleiben, sondern fahre fort auch in den anderen Capiteln." Im folgenden wird dann auf den Wert immer und bei allen Gelegenheiten vorzunehmender Auffrischung und Wiederholung gedrungen. — vgl. zu der Weimarischen Schulordnung auch Raumer a. a. O. III, S. 154 f. — [4]) Zu Schrader s. oben (S. 73 u. 79), Raumer ebenda S. 145 und Koldewey a. a. O., S. 121. — [5]) Zum deutschen Unterricht an den Ritterakademien Koldewey a. a. O., S. 140, 141 und Heubaum a. a. O. I, S. 139. — [6]) Die einschlägigen Stellen der Weimarischen Schulordnung lauten in dem Abschnitt „von den deutschen Schulen und Classen". „Daher man es täglich in den Lateinischen Schulen vnd Classen mehr, alß gut ist, erfehret, das viel Schüler in der lateinischen Grammaticken lernen vnnd können noch nicht fertig Deutsch vnd ohn Anstoß nach der Orthographi lesen vnd schreiben; das macht, sie haben es in den vntersten Classen nicht recht gelernet, sondern sind flugs zum Lateinischen angeführet worden. Darumb sol solch gemenge gantz vermieden werden" (Vormbaum a. a. O., S. 225). Und an einer andern Stelle (ebenda S. 238): „Wens zum corrigiren kömmet, sol der Präceptor nicht stumm sein, auch nicht nur heimlich mit einem allein reden, sonderlich so viel die Vitia Orthographiä betrifft, wenn die Knaben einen Buchstaben für den andern gesetzet haben: sondern er sol öffentlich vnd laut es sagen, an welchem Buchstaben der fehl sey, das Wort mit dem fehl selbst an die Taffel hinschreiben, vnnd eben dasselbige Wort flugs correct daneben setzen an der Taffel, vnd nicht allein dem Knaben, der gefehlet hat, sondern auch den andern allen deutlich vnd verstendlich anzeigen vnd weisen, worinne gejrret sey, damit, wo der anderen etliche vielleicht auch solchen Fehl in jhrer Schrifft begangen hatten, sie es zugleich mit erjnnert, allesampt aber gleichsam dafür gewarnet vnd darwieder verwahret werden." Weiterhin sagt die Schulordnung (S. 238): „Denn die Orthographi, daß man nicht einen Buchstaben für den andern setze, auß wenigen Vorschrifften nicht kan gelernet werden, sondern bedarff derselben sehr viel, auch Bogenweise, damit einerley Wort und Buchstaben offt wiederkommen, vnd also durch vielfaltige Wiederholung die Orthographia desto bestendiger gefasset werden möge. Wann dann mit der Feder jedem Knaben etliche Buch Pappir voll Vorschrifften zu machen einem Präceptori viel zu schwer vnd unträglich, auch fast vnmüglich fallen wil, als muß man inmittelst das Vortheil mit Ausschreibung auß dem Lesebüchlin vnd erstem buch Mosis vorerzehlter massen gebrauchen." Im Anfang des Abschnittes von den lateinischen Classen wird dann nochmals das (a. a. O. S. 240) „orthographice schreiben" als Vorbedingung für weitere Studien hingestellt und im Anhang über die Methode wird (a. a. O. S. 256) auf den Wert von „viel und mancherley schreiben" Gewicht gelegt und vorgeschrieben bisweilen einen Knaben nach dem anderen, was sie auswendig können, mit Kreide an die Tafel schreiben zu lassen „alß das Vater vnser, den Glauben, den Morgensegen, die Tischgebetlein". „Die anderen sollen alle zusehen vnd das Lesebüchlin in der Hand haben vnd gleichsam flugs selbst mit judiciren helffen, wenn dieser einen Buchstaben etwa falsch machet, oder einen für den andern (alß ein t für ein d, ein b für ein p etc.) setzet; Vnd sol es der Präceptor flugs laut sagen, was falsch ist vnd dasselbe Wort mit eigner Hand an einem andern Ort an der Taffel recht schreiben, damit es die anderen alle sehen können, vnnd als dann dem Knaben, der gefehlet hat, es auch selbst (mag jhn erst heissen ins Büchlin sehen), corrigiren heissen. Diß wird der Orthographi mechtig fortheIffen vnnd darzu dienen, das solche Knaben einmal dem Präceptori, wenn er dictiret, die Wort auß dem Munde (da sie nicht eben jmmer eine Vorschrifft für sich haben können) recht nachschreiben." — [7]) Die einschlägigen Stellen der Herzogl. Sachsen-Gothaischen Schulordnungen finden sich

bei Vormbaum a. a. O., S. 307 Nr. 8, 9 und S. 308, Nr. 10. — [8]) Die Stellen der Nürnberger Schulordnung s. Vormbaum a. a. O. II, S. 758, wo der bemerkenswerte Hinweis auf die Abstammung also lautet: „Der Nutz hiervon (der Übungen) wird sich mit der Zeit bald zeigen, zumahl wann der Lehrmeister auf die Herstammung der Wörter seine Lehrlinge wird weisen, und zum Exempel, bei dem Spruch: Kündlich groß ist das Gottselige Geheimnuß, beybringen wird: Kündlich schreibe man in der ersten Sylbe, nicht mit einem schlechten (i) kindlich, weil es nicht vom Wörtlein Kind, sondern kündlich mit einem (ü), weil es vom Wörtlein Kund herkomt, und so fast auch in andern. Im übrigen wird denen Schreib- und Schulmeistern das neue Torgische ABC Buch für eine kleine *Orthographie* dienen, und zum rechtschreiben, auch der schwehresten Wörter, guten Behuf an die Hand geben können. Als zum Beyspiel: wie man schreiben müsse, ein paar Schuhe, par Geld, eine Todten-Baar; item baß, das ist besser, daher komt unbaß; wie Baß-Geige, Paß-Glaß, ein freyer Paß, ein Compaß, und sofort, müsse unterschieden werden: wiewol selbiger *Author* mit ehisten, eine Teutsche *Orthographie* wird herausgeben; ausser dem aber *Gveinzius* mit einem kleinen Büchlein, und Gvensen mit seinem gantz neuen Schulbuch pag. 25 und c mit kleinen 4 Blätlein, ohne dem Schottelio, dienen können. — [9]) Der Catalogus Lectionum findet sich Vormbaum a. a. O. II, S. 760 ff.

16. **Die deutschen Stilübungen** (Stilistik, Rhetorik und Poetik). Die Übersetzungen aus dem Lateinischen stellten sich schon im 16. Jahrhundert, wenn auch nicht zielbewußt, in den Dienst des deutschen Stils. Wenn gesagt wird, die deutschen Argumenta sollten nicht „kanzleischer Art" sein, sondern einfach und klar stilisiert, so haben wir damit die ersten Anfänge der Pflege deutschen Stils, wenn auch diese Pflege mehr sekundärer Natur war. An der Eingangspforte des 17. Jahrhunderts wird das anders. Deutlicher erkennbar tritt auch in den Schulordnungen die Forderung auf, den deutschen Stil zu pflegen. Die herzoglich Sachsen-Coburgische Schulordnung von 1605 (s. S. 77 u. 80) fordert geradezu Bildung auch des deutschen Stils im lateinischen Unterricht unter Hinweis darauf, daß die Deutschen den gebildeten (politus) Nachbarn nicht nachstehen dürften in der Pflege deutschen Stils. Die Versuche, diese Forderung zu erfüllen, stehen ja noch vereinzelt da und sie leiden noch unter dem Übergewicht des Lateinischen, da dieselbe Schulordnung diese Sprache zum Gebrauch in Schule und Verkehr zur Pflicht macht, indem sie fordert, daß Lehrer und Schüler sich beständig der lateinischen Sprache zu bedienen hätten.[1]) Geschah das wirklich, sprachen Lehrer und Schüler tatsächlich in Schule und Verkehr, intra et extra muros scholae, nur Lateinisch, dann wird für den deutschen Stil nicht mehr herausgekommen sein als die auf dem Papier schön formulierte Forderung. Bestimmter spricht sich die Kurpfälzische Schulordnung von 1615 aus; denn sie gibt Einzelvorschriften, verlangt Diktieren von deutschen Briefen, welche die Schüler nicht der Sache und des Inhalts wegen, sondern vor allem um der Form willen zu behandeln haben. Nachahmung „eleganten Stils" soll die Hauptsache sein. An einer anderen Stelle derselben Schulordnung steht die ausdrückliche Forderung, daß auch deutsche Scripta aufgegeben und sorgfältig geübt werden sollen.[2]) In anderen Schulordnungen, wie z. B. in der Hessischen Schulordnung von 1618 (s. S. 77) und der berühmten Weimarischen von 1619, fehlen solche Anweisungen

über Pflege des Stils, es ist aber sonst so viel Gewicht gelegt auf den Betrieb deutscher Grammatik, daß auch der Stil wird nicht zu kurz gekommen sein. Um die Mitte des Jahrhunderts haben wir schon die ersten Anfänge des deutschen Aufsatzes in der landgräflich Hessischen Schulordnung (1656). Hier wird der Präceptor angewiesen, entweder publice oder privatim einen schönen Spruch oder Vers aus einem lateinischen Schriftsteller pro exercitio styli aufzugeben, ihn erst deutlich bearbeiten zu lassen und zu korrigieren und dann schließlich in „gemein Latein" oder auch wol fein zierlich Latein und so fort auch ins Griechische übersetzen zu lassen.[3]) Auch die Ritterakademien nehmen sich in ihren Lehrplänen der deutschen Beredsamkeit an. Wie seltsam allerdings dieses Deutsch geklungen haben mag, davon können wir uns einen Begriff machen, wenn wir die Fassung der Forderung betrachten, welche wir im Lehrplan der im Jahre 1687 zu Wolfenbüttel begründeten Ritterakademie finden. Es soll getrieben werden Oratoria und studium eloquentiae, die aber mehr ipsa praxi als durch „weitläufige praecepta" gelehrt und mit Redeübungen in deutscher, lateinischer, nicht wohl anderen fremden Sprachen verbunden werden sollen, „wobei jederzeit solche Materien zu choisieren, welche denen vom Adel demnächst in allerhand Occurenzen am meisten zu statten kommen können".[4])

In den Schulordnungen finden wir also mancherlei Anzeichen, daß die Pflege deutschen Stils im 17. Jahrhundert in Verbindung mit dem lateinischen Unterricht gefordert wurde. Es mag aber auch schon manche Stunde in der Weise dem Deutschen gewidmet gewesen sein, daß das Lateinische fast ganz zurücktrat und der Muttersprache völlig das Feld räumte. Das bezeugt uns das Wirken einzelner tüchtiger Persönlichkeiten, die ihre eigenen Wege zu bedeutsamem Ziele wandeln, ohne abzuwarten, ob ihnen durch Vorschriften und Winke die Schulordnung als Stütze oder Wegweiser dabei behilflich war; das bezeugt ferner der Betrieb der Redeübungen und auch der deutscher Poesie an einzelnen Anstalten. Die Redekunst, die im Lateinischen weidlich geübt wurde, nahm an manchen Schulen auch deutsches Gewand an und machte neben der Schwester aus der Fremde schon in diesem Jahrhundert ihr Heimatsrecht in deutscher Sprache geltend. Die Dichtkunst der Zeit, die etwas Rhetorisches an sich trug, wirkte ohne Frage mit auf die Pflege der Beredsamkeit ein; denn wir sehen solche Übungen gerade in Schlesien blühen, wo der Boden durch die Dichtkunst vorbereitet war. Hier fühlte man ein gewisses Behagen, daß die Zunge zu deutschem Wort und zu deutscher Rede gelöst und daß man freier in der Muttersprache sich zu ergehen imstande war; der Sprachpatriotismus tat das Seine, um die Freude an deutscher Rede und deutschem Poem zu heben. Daß das etwas breitspurige 17. Jahrhundert die deutsche Redefertigkeit hie und da etwas in Redseligkeit ausarten ließ, hängt mit der ganzen Unbehilflichkeit dieses Zeitalters zusammen, das sich aus fremden

Fesseln frei zu machen suchte, von diesen aber noch überall behindert und beengt wurde. — Blicken wir in das Einzelleben der Schulen, so sehen wir, daß schlesische Schulen den Anfang machen mit einer kräftigen Pflege des deutschen Stils. Es war der Professor der Geschichte, Elias Major, der auf dem Gymnasium zu St. Elisabeth in Breslau diese Neuerung machte. Er sagt in dem Programm zum 1. September 1621, er bekenne sich zu der ketzerischen Meinung derer, welche glaubten, daß der Grund zur Ausbildung in der schönen Muttersprache auf den sogenannten lateinischen Schulen gelegt werden müsse; und beruft sich dafür auf das Beispiel der Römer und auf die Aussprüche von Friedrich Taubmann, Adam Siber, Rektor von Grimma (1516—1584), und Joachim Camerarius, Rektor von Pforta. Er habe daher seinen Schülern neulich bei der Erklärung der Ciceronischen Rede für den Archias empfohlen, sie in deutscher Rede nachzubilden; und diese Aufforderung habe so vielen Anklang gefunden, daß sie außerdem aus Cicero, Muret und andern Autoren Aussprüche, Briefe und Reden übersetzt und ihm zur Korrektur überbracht hätten. Um daher auch die anderen zu dem gleichen Bestreben zu erregen, habe er einigen Schülern die Aufgabe gestellt, den ganzen Prozeß des Archias in einer deutschen Verhandlung darzustellen, und dies habe bei angesehenen Männern Beifall gefunden. Da er nun kürzlich die Rede für den Marcellus beendet, so habe er jetzt ebenso ein oratorisches Drama über diesen Prozeß in deutscher Sprache ausarbeiten lassen, und das anzuhören lade er ein. Dasselbe tat er am 3., 4. und 5. August 1622 mit der Geschichte der Catilinarischen Verschwörung. In diesem dreitägigen Redeaktus wurden unter andern Reden die vier Catilinarischen Reden Ciceros in deutscher Sprache gehalten. Die äußere Veranlassung zur Wahl dieses Stoffes gab der Umstand, daß die Rede Ciceros ad Quirites post reditum vor kurzem in der Prima erklärt worden war.[5]) Auf Schlesien waren diese Schulakte nicht beschränkt. Im Jahre 1635 finden wir Ähnliches am Gymnasium zu Nordhausen unter dem Rektor Girbertus, den wir schon als Verfasser von deutschen Lehrbüchern kennen gelernt haben (s. S. 63 u. 67). Dieser ladet zum feierlichen Aktus am 17. Oktober ein, um das Herbstexamen damit zu beschließen. 19 Schüler, wahrscheinlich der obersten Klasse, sollten teils in lateinischer, teils in deutscher Sprache im Anschluß an Luthers „Vermahnung an die Burgemeister und Rathsherren aller Stände (!) Teutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollten“, beweisen, daß Schulen einzurichten ehrenvoll, nützlich und notwendig sei und ferner, daß man nicht eine, sondern mehrere Sprachen betreiben müsse.[6]) — Um dieselbe Zeit (1639—1642) finden wir auch in Brieg ähnliche Übungen. Es stand frei in Prosa oder in Versen zu sprechen, und zwar auch in deutscher Sprache.[7]) Diese Schulakte brachen sich bald überall Bahn. Sie wurden geradezu der Stolz der gelehrten Schulen. Viel Zeit und Mühe wurde auf sie verwandt, um die Festlichkeiten recht glänzend zu machen. Wenn

auch das Latein anfangs noch vorherrschend war, gegen Ende des Jahrhunderts nimmt das Deutsche an vielen Stellen eine ebenbürtige Stellung ein. Wir müssen darin einen Fortschritt erkennen; denn die Rektoren und Konrektoren hielten es nicht mehr unter ihrer Würde, ihre Schüler, wenigstens in etwas, mit der Muttersprache bekannt und vertraut zu machen.[8]) Daß aber die Persönlichkeit des Rektors dabei eine große Rolle spielte, bewies die Ratsschule zu Prenzlau. In den Kurbrandenburgischen Landen scheint diese eine der ersten, wenn nicht die erste gewesen zu sein, welche die Neuerung einführt. Der Rektor Oesterreich, der im Jahre 1691 sein Amt antrat, übte in einer wöchentlichen Lektion die Schüler abwechselnd in lateinischen, griechischen und deutschen Ausarbeitungen in ungebundener und gebundener Rede. Sein Nachfolger Procopius war der Meinung, daß es verderblich sei, wenn die Grammatik in deutscher und nicht in lateinischer Sprache gelehrt werde. Konnte er auch jene Übungen nicht ganz beseitigen, so trieb er sie doch nicht mit der Lust und Überzeugung wie sein Vorgänger, der es in einem seiner Programme rund heraus erklärte, es sei bei der Art, wie man die Sprachen bisher getrieben, nicht zu verwundern, wenn „ein Kerl bis in das 30. Jahr in der Schule bleibe, mehr Phrases in seinen Collectaneis habe, als er Stunden auf der Welt gelebt habe, und wenn er trotzdem noch nicht einmal so geschickt sei eine Epistel oder sonst eine kluge Rede aus seinen Phrasibus zu formieren. Die Ursache aber sei klar. Wenn man anfangs lauter lateinische Orationes und Epistolas machen solle, so habe man zweierlei auf einmal zu tun, sie bleiben an zweifelhaften Phrasen kleben und, wenn auch Worte vorhanden seien, es mangele doch an der Connexion. Deshalb solle man alle Chrias, alle Complimente, alle Episteln erstlich Deutsch machen, wie das im politischen Redner empfohlen sei; dann brauchten sie sich nicht um die Worte zu sorgen, sondern könnten allein die oratorische Ordnung in acht nehmen. Sobald durch das Deutsche „der Kopf zu rechte gerückt" sei, so möge die Mühwaltung wegen des Lateinischen folgen". Und nach diesen Vorschriften ist dann der Rektor Oesterreich tüchtig ins Zeug gegangen. Seine Redeakte legen Zeugnis davon ab. Wenn die Themata (z. B. über die Auferstehung Christi, über die guten Engel) zum Teil etwas hoch gegriffen waren, so muß man bedenken, daß „die Kerle" auf der Ratsschule zu Prenzlau bis in das 30. Lebensjahr die Bänke gedrückt zu haben scheinen.[9]) Daß auch die Dichtkunst neben der Redekunst auf den Schulen geübt wurde, hatte seine guten Gründe. Die Belebung der deutschen Poesie in Schlesien übte auf die Schulen ihre Wirkung; denn man hatte hier die richtige Empfindung, daß in jedem Redner, der auf die Zuhörer einwirken will, etwas von einem Dichter stecken müsse und daß die Redekunst recht wirksam sei, wenn sie durch einen Zusatz von Poesie belebt werde. Wir sehen deshalb, daß deutsche Poesie in den Schulen geehrt und auch schon hie und da gelehrt wurde. Die in mancher Beziehung interessante Schulordnung des

Gymnasiums zu Bayreuth vom Jahre 1664 (s. S. 56 u. 60) hat bereits die Bestimmung, daß „neben der Poesi Latina, und alten Poeten, Virgilio, Ouidio, Horatio und andern die Poesis Germanica docirt, und wöchentlich exercirt werden" soll.[10])

Das schon vorhandene Interesse für deutsche Dichtung in den Schulen wird um das Ende des Jahrhunderts durch Morhof[11]) noch verstärkt. Er hat nämlich, wohl als der erste, versucht, die Geschichte der deutschen Literatur zu einer schulmäßigen Disziplin zu machen — schulmäßig im weitesten Sinne gefaßt auch mit Rücksicht auf Hochschulen. Das Buch führt den Titel: Daniel Georg Morhofen Unterricht von der Teutschen Sprache und Poesie, deren Uhrsprung, Fortgang und Lehrsätzen. Wobey auch von der reimenden Poeterey der Außlaender mit mehren gehandelt wird. Kiel. 1682. Mit diesem Buche knüpfte Morhof an Opitz an, und er wurde ein Vorläufer von Bestrebungen, wie wir sie in der Schule von Gottsched und Herder ausgehend wirksam sehen. — Den größten Einfluß hat am Ende des Jahrhunderts auf die deutschen Stilübungen ausgeübt der Zittauer Rektor Christian Weise.[12]) Er faßte, was man bisher angestrebt hatte, zusammen, er stellt Oratorie und Poesie bewußt in den Dienst des deutschen Unterrichts und des deutschen Stils; er steht auf diesem Gebiete als maßgebende Persönlichkeit ebenso bedeutungsvoll da wie Bödiker in grammatischen Fragen, da er alles das, was am Alten gut war, sammelte und zusammenfaßte und daraufhin der künftigen Generation die Wege zeigte. Wertvoll war, daß er kein Theoretiker, sondern ein praktischer Schulmann war, der erst in Weißenfels, dann in Zittau erfolgreich wirkte. In den Dienst des deutschen Unterrichts und insonderheit der deutschen Oratorie stellte er auch die Schulkomödien, die seit einem Jahrhundert schon von den Zittauer Schulregenten gefordert wurden; er diktierte selber seinem Amanuensis alle Jahre drei Spiele, die aufgeführt werden sollten, in die Feder. Durch diese Komödien sollten die Schüler gute Aussprache und gewandtes Benehmen erlernen; die Übung im Versemachen kam hinzu; auch das war, wie wir an Major in Breslau gesehen, schon lange geübt: Weise gab dieser Übung aber eine größere Bedeutung, ihm galt sie als „der galanteste Teil der Beredsamkeit". „Die poetischen Exercitia müssen als Progymnasmata gerühmt werden, welche den Stilum in Prosa zu einiger Perfektion bringen lernen." Eloquenz ist dem Zittauer Rektor alles; damit kam er einem Bedürfnis der oberen Stände seiner Zeit entgegen und erfuhr infolgedessen einen reichen Zuzug adliger Zöglinge nach Zittau. Sein Hauptwerk, in welchem er das zusammenfaßte, was der Schule frommen sollte, war der „politische Redner", das im Jahre 1676 erschien. Unter „politisch" versteht Weise eine „Klugheit, das gemeine Wohl zu konservieren und sich durch eine einnehmende, weltläufige Haltung ein gutes Fortkommen zu sichern". Das Bildungsideal Weises ist der galant homme, der politus, der möglichst vielseitig gebildete Weltmann; das Hauptmittel, dieses Ziel zu

erreichen, ist die Pflege der „Oratorie" an den höheren Schulen. Gewandter Ausdruck in mündlicher und schriftlicher deutscher Rede ist ihm ein für den gesellschaftlichen Verkehr und die Staatskarriere unumgängliches Erfordernis; darin sei auch Unterweisung vonnöten und es sei nicht alles nur der natürlichen Anlage zu überlassen. „Denn wofern es mit der deutschen Galanterie so gar leicht getan wäre, daß sich ein jeder gleichsam von Natur dazu qualifizieren könnte, so würde bei unsern Briefen kein solcher Unterschied anzutreffen sein, und der gemeine Mann würde seine Kunst so gut auslassen können als ein Gelehrter." Nicht zu verkennen ist, daß die Methode, die er anwendet, nicht ganz glücklich ist: es ist meist ein Weg, der durch Sandwüsten rhetorischer Unterweisung führt. Am besten kann man das sehen an einem seiner Schüler, Johann Riemer, der ein Lehrbuch geschrieben hat, das typisch für die ganze Art der Unterweisung ist und den Titel: „Neu aufgehnder Stern-Redner" führt.[13]) In der Vorrede beklagt der Verfasser, daß nicht nur zu Hoff-Reden, sondern auch zu Bürgerlichen Reden die Schule wenig oder gar nichts contribuiret. Aller Fleiß werde im besten Falle darauf verwandt, eine Lateinische Oration zu halten, das brauche der „studierte" Mann selten im spätern Leben, wohl aber „lebt keiner, auch wol in dem allergeringsten Ampte, dem nicht, sozusagen, alle Tage zehnerley Nöthigkeit und Gelegenheit zu einer deutschen vorfalle". Eine Übung in den „Hoff-Reden" sei aber besonders dem Adel nötig. Die Absicht seines Buches ist, „daß ich unsere deutsche schöne Sprache, welche mehr Sinn und Klugheit in sich hat, als andere ausländische Sprachen, durch meinen Fleiß in einer nachdrücklichen praxi erheben, und absonderlich der Jugend noch über etliche Berge der mühsamen Rede-Kunst helffen möchte". Mit Recht betont er, wie alle Männer seiner Richtung, daß in erster Linie das Vorbild, das nachahmungswürdige Beispiel, nicht die theoretische Unterweisung stehe. Gleichwohl nehmen die theoretischen Unterweisungen einen recht breiten Raum ein, vor allem häufen sich recht unfruchtbare Vorschriften über die Chrie, die als Zauberrute erscheint, mit welcher man befähigt wird, über alles und jedes zu reden. Heißt es doch bei Riemer (S. 175): „Es ist gar so weit kommen, daß einer vor wenig Jahren von einer Lauß, ein ander von einem Flog; und wieder ein ander von dem Tertian-Fieber perorieret und dasselbige aufs beste gelobet." Ist der Hauptfehler dieser Art und dieser Werke auch Verstiegenheit, anzuerkennen ist, daß sie sehr viel dazu beigetragen haben, die Pflege des Deutschen zu heben und auf das Deutsche als notwendigen Unterrichtsgegenstand hinzuweisen.

Außer der eigentlichen Oratorie beschäftigte sich Weise in seinen Schriften aber auch mit Metrik und Poetik,[14]) vor allem in seinen kuriösen Gedanken von deutschen Versen. Im zweiten Teile dieses Buches handelt er von dem Nutzen der deutschen Verse. Diesen sieht er darin, daß der Schüler nicht zum Poeten erzogen werde; vielmehr sei „die Poeterey nichts anderes als eine Dienerin der Beredsamkeit". „Als solche hat sie einen

doppelten Nutzen, einen äußeren, der dahin geht, daß man in Reden, deren sich ein Theologus und Politicus bedienen muß, eine angenehme Manier bekommt. Man muß viel Worte suchen und unterscheiden, so lernt man verborum copiam und die hochnötige Kunst zu variiren. Man muß alles in eine liebliche scansion bringen, so gewöhnt man sich auch, daß in prosa die verdrießlichen constructiones ausgelassen werden und der numerus oratorius seinen Platz behalten kan. Der numerus oratorius ist aber nichts anderes als eine liebliche Versetzung der Wörter, darinnen das Gehöre im Reden und das Gemüthe im Lesen niemahls offendirt wird, und weil der numerus poeticus etwas deutlicher und genauer gesucht wird, so folgt es endlich nach der Regel: Qui potest maius, potest etiam minus. Der innere Nutzen ist dreyerley: I. Man lernt den Leuten dienen, daß man in allerhand Glücks- und Unglücks-Fällen der eingeführten Gewohnheit nach etwas gedrucktes oder geschriebenes übergeben kan. II. Man lernt seine und andern affecten vergnügen, daß sie einer gewissen meditation desto lieber nachhängen, man mag es nun mit geistlichen Liedern, mit Tugend-Liedern, auch wohl mit verliebten Arien versuchen. III. Lernt man was zur eigenen oder fremden Belustigung in den Nebenstunden aufsetzen, es mögen gleich Epigrammata, Sonette, Madrigale, Gespräche, Brieffe oder andere dergl. inventiones seyn, ja es mag gar auf Opern und Comoedien nauß lauffen." Daß manche von diesen Gedanken auch in den Schulen Eingang fanden, wird uns die Entwicklung des deutschen Unterrichts im 18. Jahrhundert zeigen. — Außerdem hat Weise dann auch noch zur Pflege des Briefschreibens das Seinige beigetragen in den „kuriösen Gedanken von deutschen Briefen. Beide Werke, das über die deutschen Verse und das über das Briefschreiben, enthalten manche grammatische und stilistische Bemerkungen, die dauernden Wert in sich tragen.[16])

Zu dem ganzen Kapitel vgl. HANNS a. a. O., S. 48 ff. — [1]) VORMBAUM a. a. O. II, S. 26: Usus latinae linguae tam inter praeceptores, quam discipulos, assiduus esto. — [2]) VORMBAUM a. a. O. II, S. 149: „Scriptio utriusque styli praecipue exercenda est. Scriptio styli soluti maximam partem sit Epistolica. Omnium igitur generum epistolas Germanicas praescibent Praeceptores, ad imitationem praelectarum compositas, quas scribendo explicent pueri." — VORMBAUM a. a. O. II, S. 148: „Proponantur iisdem et scripta Germanica, in quorum emendatione accurate Praeceptores norent, ubi vel in Orthographiam et Distinctiones, vel in Etymologiam, vel in Syntaxin, Prosodiamque impegerint: errores corrigant, et ut porro sibi caveant ab iisdem, pueros adhortentur." — [3]) VORMBAUM a. a. O. II, S. 463: „So die Knaben in solchem *exercitio* ziemblich angeführet, vnd *ad primam* gebracht werden, mag ein *Praeceptor* entweder *publice* oder *privatim* einen schönen Spruch oder verß *ex probato authore Latino* seinen *discipulis pro exercitio styli* auffgeben, denselbigen erstlich ins deutsche, nachmals wans *corrigirt*, in gemein Latein, oder auch wol fein zierlich Latein, vnd so forter eben solches, wo es *corrigirt* ist, ins Griechische, oder in ein *metrum*, ja auch in *formam alicujus chriae* vbersetzen lassen." — [4]) s. KOLDEWEY a. a. O., S. 140 f. — [5]) s. Programm des Gymnasiums zu St. Maria Magdalena in Breslau. Beiträge zur Geschichte der Schule und des Gymnasiums zu St. Maria Magdalena in Breslau IV von 1617—1643. 1857, S. 28 und APELT a. a. O.[2], S. 5 und 6. — [6]) vgl. SCHMIDT, Die Schulordnung des Nordhäuser Gymnasiums von 1640 und der Rektor Johann Girbertus. Programm

Nordhausen 1870 S. 4. Für den Schematismus, mit dem man solche Redeübungen betrieb, und für den ganzen Geschmack der Zeit ist dieser Aktus charakteristisch. Der Wortlaut sei angeführt: „die Schüler sollten beweisen, daß *scholas constituere* sei *honestum, utile, necessarium, facile in genere, facile magistratui*, ferner *non unam, sed plures linguas esse tractandas*, und zwar die hebräische, die griechische, die lateinische und die deutsche, dann *diluetur objectio ratione scholarum ab inutili, a difficili, ab incommodo familiari, a turpi, a re indifferenti* und *ratione linguarum ab inutili et a supervacaneo*." vgl. auch APELT a. a. O.[2] S. 6. — [7]) SCHÖNWALDER und GUTTMANN, Geschichte des Königlichen Gymnasiums zu Brieg. Breslau 1869, S. 159. — [8]) vgl. KOLDEWEY a. a. O., S. 90 und 121. — [9]) Die Einzelheiten sind entnommen aus Programmen des Prenzlauer Gymnasiums vom Jahre 1691 und 1694, die sich in der Gymnasialbibliothek zu Prenzlau befinden. Die Themata des Redeaktus von 1694 mögen einen Einblick in den Betrieb geben: An einem Sonntage wurden im acroaterium folgende Oratiunculae aut Chriae in lateinischen und deutschen Reden deklamiert: „De Johanne Baptista, versibus Germ.; de Sanctificatione, vers. Germ.; de Reformatione per B. Lutherum facta, vers. Germ.; de Resurrectione Christi, vers. Germ.; de Angelis bonis, vers. Germ.; in Natalem Christi, vers. Germ.; De Pace, Germ. et Lat.; de necessaria Politico pietate, Germ.; de Humanitate ex artibus liberalibus, Germ. et Lat.; de commoditate Habitationis, Germ. et Lat.; de Mendacio, Germ. et Lat.; de contingente post mortem laude, Germ. et Latine; de Castitate, g. et l.; Rixosos odiosos esse, g. et l.; pro distributis brabeis peracto Examine gratias agit N. N. Germ. — Im Jahre 1696 bringt das Prenzlauer Programm eine größere Anzahl lateinischer und deutscher Abschiedsgedichte. — [10]) VORMBAUM a. a. O. II, S. 631. — [11]) Daniel Georg Morhof, Professor in Kiel, geb. zu Wismar im Jahre 1639, gest. zu Lübeck 1691. vgl. RAUMER a. a. O. III, S. 148 f. — [12]) Über Weise (geb. 30. April 1640 zu Zittau, 1670 Professor am Gymnasium zu Weißenfels, 1676 Rektor des Gymnasiums zu Zittau, gest. 1708) s. HEUBAUM a. a. O. I, S. 38/39 und WINDEL a. a. O. S. 391 ff. Eingehend handelt über Weises Schultätigkeit: OTTO KAEMMEL, Christian Weise; ein sächsischer Gymnasialrektor aus der Reformzeit des 17. Jahrhunderts. Leipzig 1897 und MAX WÜNSCHMANN, Beiträge und Vorarbeiten für eine Würdigung der Stellung Christian Weises zu den pädagogischen Theoretikern und innerhalb der Schule und Bildungsgeschichte des 17. Jahrhunderts. Leipzig 1895. Dissertation. — [13]) Der charakteristische Titel der Riemerschen Schrift lautet vollständig: „JOHANN RIEMERS neu-aufgehender Stern-Redner, nach dem Regenten Redner erleuchtet, Aus dem Kern Der deutschen Sprache herfür geholet, Mit neuen Regeln und sehr vielen Exempeln nöthiger Reden fast auf die helffte vermehret, Bey Hofe sowohl als andern Policey- und Studenten-Leben, auch Bürgerlichen Stande, nützlich zu gebrauchen, und die Jugend daraus zu unterrichten. Mit nöthigen Registern versehen. Leipz. Verlegts Johann Friedrich Gleditsch 1689." WINDEL a. a. O., S. 391 f. — [14]) WINDEL a. a. O., S. 395 ff. Der volle Titel lautet: „Christian Weisens Curiöse Gedanken von deutschen Versen Welcher gestalt Ein Studierender In dem galantesten Theile der Beredsamkeit was anständiges und practicables finden soll, damit er gute Verse vor sich erkennen, selbige leicht und geschickt nachahmen, endlich eine kurze Masse darin halten kan: Wie bishero die vornehmsten Leute gethan haben, welche, Von der klugen Welt, nicht als Poeten, sondern als politische Redner sind ästimiert worden. Die dritte Auflage Leipzig bei Joh. Friedr. Gleditsch 1702." Zu welch bedenklichen Ausartungen diese ganze Schulpoeterei führen mußte, zeigt eine Stelle des Buches (S. 37): „Ich habe hier die Gewohnheit, indem ich alle Viertel-Jahre meine Untergebenen zum heiligen Abendmahl führe, so pflege ich sie durch eine meditation zu präpariren, daraus sie hernach ein gewisses Bußlied machen müssen." — [15]) Der Titel von Weises Buch über das Briefschreiben lautet genauer: „Curiöse Gedanken Von deutschen Brieffen, Wie ein junger Mensch sonderlich ein zukünfftiger Politicus die galante Welt wol vergnügen sol. In kurtzen und zulänglichen Regeln, Sodann In anständigen und practicablen Exempeln ausführlich vorgestellt Erster und anderer Teil. Dreßden 1691." In der Einleitung heißt es: „Ob das Werck hätte wegbleiben können; davon will ich selbst nicht urtheilen. Von zweihundert Jahren her sind soviel Bücher von dieser

Gattung geschrieben worden, daß man auch nur mit den Tituln einen gantzen Buchladen bekleiden möchte." Weise unterscheidet: „Weitläufftige Schreiben, Gemischete, Erzehlungs, Antworts, Oratorische Schreiben" und im „Stylo" den politischen, sententiosen, hohen und poetischen Stil in Briefen. vgl. Windel a. a. O., S. 394.

17. **Rückblick.** Im 17. Jahrhundert machte die Pflege des Deutschen im Unterrichte der Lateinschulen ganz erhebliche Fortschritte: die Freunde des Neuen mehrten sich von Jahrzehnt zu Jahrzehnt, die Freunde des Alten wehrten sich noch hier und da; aber Erfolg war ihnen nur wenig beschieden. Vor allem gehörten Ratichius und seine Genossen zu den Freunden des Neuen. Mag man seine und seiner Anhänger Sonderbarkeiten und Verirrungen noch so abfällig beurteilen, das Eine wird ihnen immer als Verdienst zugerechnet werden müssen, daß sie den ersten ernsten Versuch gemacht haben, der deutschen Sprache eine würdigere und ersprießlichere Stellung in der Schule zu erkämpfen. Man fing endlich an, das Latein nicht mehr als eine zweite Muttersprache zu betrachten, sondern die wahre Muttersprache in ihre Rechte einzusetzen. Und die Sprachgesellschaften und die Dichter, die diesen entstammten oder ihnen nahe standen, kämpften ebenfalls einen guten Kampf für die Muttersprache. Die deutsche Erbsünde, das Heimische geringzuschätzen und das Fremde hochzuachten, hat sich wohl niemals stärker und verderblicher gezeigt, als in diesem Jahrhundert, in dem ein neuer Feind der deutschen Muttersprache im Französischen erstand, das in Sitte und Sprache die höheren Stände beherrschte und das Deutsche zur Plebejersprache herabzudrücken drohte. Man mag über die geschmacklosen Grillen und Verschrobenheiten, welche bei den Bestrebungen für die Muttersprache jenen Männern mit unterliefen, lächeln, aber man wird doch den ehrlichen Eifer, die edle Begeisterung für die Unvergleichlichkeit und Größe der Muttersprache achten. Bei all den wunderlichen Experimenten und Spielereien steht doch immer als höchstes Ziel vor der Seele, die deutsche Sprache und Literatur auf eine Höhe zu bringen, deren man sich vor den Ausländern nicht zu schämen habe. Diese Sprachgesellschaften sind gewissermaßen ein Organ des öffentlichen Sprachgewissens der Nation, die sich nach einer gemeinsamen Muttersprache sehnte.

Diese gemeinsame Sprache — und darin liegt ein weiterer großer Fortschritt — erfuhr eine reiche Förderung dadurch, daß Luthers Sprache sich überall Bahn brach in den Schulen. Bevor man fordern konnte, daß das Deutsche als Unterrichtssprache an die Stelle des Lateins trete, mußte man ein Deutsch haben, das Ebenbürtigkeit in sich trug, mußte das Deutsche selbst den Charakter einer fest ausgeprägten und allgemein anerkannten Schriftsprache tragen. Als eine solche Sprache müssen wir in der Schule die Sprache Luthers ansehen, selbst in den katholischen Schulen, die aus der Grammatik von Clajus auch in diesem Jahrhundert ihr Wissen schöpften. Ratichius und seine Genossen schlossen sich Luther an, die Mustergültigkeit seiner Sprache wurde überall als selbstverständlich angesehen, Luthers Bibel

war das Grundbuch der Ratichianer; Schulordnungen, Grammatiken, Orthographiebücher und Stillehren gingen auf Luthers Sprache zurück. Am Ende des Jahrhunderts übte sie fast eine unumschränkte Herrschaft in den Schulen, welche sich der Pflege des Deutschen annahmen.

Und doch stellten sich mancherlei Hemmnisse der ersprießlichen Entwicklung der Schulsprache entgegen. Wenn wir die Neuerungen nur langsam an Boden gewinnen sehen, wenn wir ihnen in verhältnismäßig wenigen Schulordnungen begegnen, so hat dieses seinen Grund in der zähen Widerstandskraft, welche die Schule damals wie heute dem Neuen entgegensetzte, zum Teil nicht ohne guten Grund, da die Reklamesucht und die Experimente der Neuerer bei bedachtsamen Leuten Argwohn und Besorgnis erregen mußten. Und, wie schon angedeutet, kam noch ein weiteres Hemmnis einer recht reinen Entwicklung des Deutschen hinzu. Wenn auch die gelehrten Schulen im 17. Jahrhundert sehr abweichen von denen des 16., wenn auch das Latein seine angemaßten Rechte mehr und mehr verlor, der schmachvolle Einfluß Frankreichs auf unser Vaterland wirkte dahin, daß das Französische mit unheimlichem Zauber die höheren Stände beherrschte und hier das Interesse für die Muttersprache stark beeinträchtigte. Doch das Schlimmste war, daß der schrecklichste aller Kriege auf dem geistigen Gebiete überhaupt und insbesondere auf dem Gebiete der Schule unsäglich viel gehemmt und zerstört hat und für den Fortschritt deutschen Lebens ein schweres Verhängnis bildete. Es macht einen geradezu tragischen Eindruck, wenn Kromayer in der Weimarischen Schulordnung vom Jahre 1619 von den Gefahren spricht, die Deutschland drohen, und wenn er die Wetterwolken, die am Horizont sich zeigen, in ihrer ganzen Schwere erkennt. Er beklagt es, daß man so wenig Geld für Schulen und für Gottes Wort übrig habe, er fürchtet den Krieg als Strafe, weil man im Frieden nicht genug getan für jene Güter, er ahnt, daß nunmehr das Sprichwort Wahrheit werde: dabis impio militi, quod non vis dare sacerdoti. Man solle dieses Wort umkehren zur Beförderung von Gottes Wort und der Errichtung von Schulen, damit Gott nicht noch mehr strafe und die Kriegsleute alles nehmen, den „Hals darzu entzwei schlagen und Land und Leute ganz verderben lasse". „Wer weiß, was künftig für trübselige Zeiten kommen möchten!" ruft er wie ein Prophet.[1]) — Der Anfang dieser trübseligen Zeiten war da. Wie sie die Schulen geschädigt haben, dafür kann eine andere Schulordnung als Beispiel dienen: Die vortreffliche kurpfälzische Ordnung wurde im Jahre 1615, wenn nicht schon früher, unter der Regierung des unglücklichen Kurfürsten Friedrichs V. (1610—1632) verfaßt, allein die damaligen Zeitverhältnisse scheinen ihre Einführung in den gelehrten Schulen unmöglich gemacht zu haben. Dann kamen die Drangsale des Krieges, höhere und niedere Schulen wurden vernichtet, Lehrer und Schüler waren nach allen Seiten hin geflohen. In den dreißiger Jahren kehrte der kurpfälzische Kirchenrat nach Heidelberg zurück und bemühte

sich, die Kirchen, die niederen und höheren Schulen und die Universität Heidelberg wiederherzustellen. Ein Erfolg war aber erst mit dem Friedensschluß möglich. Am 1. November 1652 erfolgte die feierliche Wiedereröffnung der Heidelberger Universität und erst um diese Zeit kam die Schulordnung für sämtliche Gelehrtenschulen der Pfalz zur Geltung.[2]) Also ein Stillstand von fast 40 Jahren, der gleichbedeutend ist mit einem Rückgange von gleicher Zeit. Und doch, trotz grauenhafter Verwüstung, hatte das Vertrauen auf die Zukunft der Nation, die Zuversicht, daß auch der Deutsche endlich aufhören werde, für einen Barbaren zu gelten, unerschütterlich gedauert. Deutschland glich ja in seiner äußeren Gestalt einem Walde, in welchem der Windschlag Stämme entwurzelt und so übereinander getürmt hatte, daß das Auge ringsum nur Vernichtung und nirgendwo ein Zeichen des Lebens sah. Aber wer tiefer schaute und wer auf das Leben der Natur zu lauschen verstand, der merkte, daß unter den Ruinen neues Leben keimte und neues Werden wob. So lebte die unauslöschliche Hoffnung auf die Stärke des deutschen Geistes mitten in der allgemeinen Vernichtung und Zerfahrenheit als die einzige gemeinsame Idee. Im Glauben und in seinen staatlichen Einrichtungen war dieses arme deutsche Volk gespalten und zerrissen: seine Sprache gab ihm mehr und mehr das Gefühl der inneren Zusammengehörigkeit; die Liebe zum Vaterlande sammelte sich in der Liebe zu der als Ideal vorschwebenden einen und reinen deutschen Schriftsprache. Und daß diese unter der Macht des Glaubens, der Deutschland in zwei Heerlager gespalten hatte, ihren Werdegang antrat, das muß denjenigen allezeit zur Ehre angerechnet werden, welche dieses Glaubens Kinder waren. So sehen wir denn am Schlusse des Jahrhunderts den nationalen Gedanken in den Bemühungen für die Förderung, Erhebung und Einigung der deutschen Schriftsprache verkörpert. Für die Schulen brachte diesen Gedanken der Leipziger Professor Thomasius im Jahre 1687 zur vollen Geltung, indem er, was er zu sagen hatte, mündlich und schriftlich in deutscher Sprache sagte und somit in den gelehrten Kreisen die Bahn frei machte, die man in sonstigen hohen und höchsten Kreisen der Gebildeten mit französischen Hindernissen verlegte. „Die Deutschen ahmen in allem den Franzosen nach," so sagte Thomasius. „Dann mögen sie es aber in allen Dingen tun. Denn die Franzosen reden auch in wissenschaftlichen Dingen in ihrer Muttersprache, machen wir das doch auch so: Reden, lehren und schreiben wir Deutsch und nicht mehr Lateinisch." Damit verhalf er dem nationalen Gedanken, der in der einigenden Muttersprache seine Kraft hatte, zu vollem Eingang in die höheren Schulen Deutschlands.

[1]) Vormbaum a. a. O. II, S. 255 f.: „Denn wenn man auff Schulen nichts mehr wenden wil, ist es eben so viel, alß wolte man auff Gottes Wort nichts wenden ... es können jo die Vnkosten nimmermehr so gros sein, ob man jo etwan eine oder die andere Schulstube bey einer Gemeine bawen müste..... Wird doch wol bißweilen auff andere Sachen mehr gewendet. Item beyn Gelacken, Zechen, Wolleben etc. muß es nicht mangeln: Da lest man sich keine Vnkosten tauren. Warumb wil man denn hierkegen so sehr klagen?

vnnd wer weis, worumb vns Gott mit den Schatzungen vnd andern Beschwehrungen lasset beladen werden? Vielleicht geschichts eben darumb, das man so lange Zeit bey gutem Frieden auff Kirchen vnnd Schulen so gar nichts fast wenden wollen? vielleicht kömpts nun mehr an das Sprichwort *dabis impio militi, quod non vis dare sacerdoti!* Vnd solte man es vmbkehren vnd eben darumb gerne vnd willig zu Befürderung Gottes Worts vnd Anrichtung der Schulen etwas geben, auff daß Gott nicht sehrer straffe vnnd vns die Kriegsleute vollend alles nehmen vnd den Halß darzu entzwey schlagen vnd Land vnd Leute gantz verderben lasse. — Wer weis, was künfftig für trübselige Zeiten kommen möchten?" — [3]) vgl. VORMBAUM a. a. O. II, S. 135 f.

V. Das 18. Jahrhundert.

18. **Deutsch als Unterrichtssprache. Deutsch als Lehrgegenstand im Unterrichtsplan.** In der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts macht sich das Deutsche als Unterrichtssprache immer mehr geltend. Was im 17. Jahrhundert noch als kühne Neuerung eines einzelnen Mannes (Thomasius) angesehen wurde, daß auf den Universitäten die Vorlesungen in deutscher Sprache abgehalten wurden, wurde bald herrschender Brauch und wirkte auf die Schulen so kräftig ein, daß hier nur noch an wenigen Stellen das Latein als Lehr- und Umgangssprache im Gebrauch blieb. Schon im Jahre 1711 halten die meisten Professoren der Universität Halle ihre Vorlesungen in deutscher Sprache ab. Das Urteil des Göttinger Professors Johann Matthias Gesner, das dieser um die Mitte des Jahrhunderts aussprach, ist bezeichnend für diese ganze Bewegung. Sonst, vor etwa 60 bis 70 Jahren habe man es für eine Sünde (nefas) gehalten, auf Universitäten anders als Latein zu sprechen. Jetzt hätten sich gerade die Kenner des Latein zum Teil für die deutsche Lehrsprache ausgesprochen, damit die lateinische Sprache nicht ganz verdorben würde. „Die deutsche Sprache", so sagt er, „machte schnelle Fortschritte und in kurzem herrschte sie vor. Gegenwärtig (1742) vermögen selbst königliche Befehle nichts mehr gegen die Gewohnheit, in deutscher Sprache zu lehren." Dieses Urteil ist um so bezeichnender, als es von einem Universitätsprofessor stammt, der aus den Kreisen der Schulmänner hervorgegangen war und der schon als angehender Lehrer in seinem Jugendwerke institutiones rei scholasticae (1715) unumwunden dem Wunsche Ausdruck gegeben hatte, daß die Muttersprache eine eifrigere Pflege auf den Schulen finden möge, da wir uns in den Augen der anderen Völker durch die Unkenntnis unserer Sprache und durch unsere Gleichgültigkeit gegen dieselbe selbst herabsetzten. In der Frage, ob der Unterricht in lateinischer oder deutscher Sprache abzuhalten sei, spricht er sich für die Muttersprache aus und schließt mit den Worten: „Es gibt nur eines was in deutscher Sprache nicht sachgemäß vorgetragen werden kann: das sind jene öden Tüfteleien der Scholastiker, und dies gibt uns so wenig Grund, die deutsche Sprache im Munde angesehener Lehrer zu tadeln, daß

es uns dieselbe gerade um so teuerer und willkommener machen muß." [1]) — Die Schule, die schon an vielen Stellen vom Alten gelassen, war nunmehr in ihrem gesunden Streben nach Neuerem und Besserem gedeckt durch den akademischen Brauch, dem sie von jeher gern sich angeschlossen hatte. Aus allen Teilen Deutschlands finden wir bemerkenswerte Zeichen der Zeit; immer häufiger erscheinen jetzt auch die lateinischen Schulgrammatiken in deutscher Sprache und, wie wir weiterhin sehen werden, verdrängen deutsche Schulkomödien die früheren Aufführungen lateinischer Stücke. Selbst die Fürstenschulen verschlossen sich dem Zuge der Zeit nicht mehr. Charakteristisch ist eine Äußerung des Rektors der sächsischen Fürstenschule St. Afra zu Meißen, Martius, aus dem Jahre 1726: „Zudem wäre billig nachzudenken, ob nicht zur Ehre der teutschen Nation und zum Nutzen der Republique die teutsche Sprache ein bischen mehr in Consideration gezogen und excolirt werden möchte. Man finde hin und wieder Gelehrte, die aus den Fürstenschulen große Schätze von der griechischen und lateinischen Sprache weggebracht, aber in der teutschen nicht so viel gelernet, daß sie überall damit glücklich fortkommen könnten. Diesem Fehler nun abzuhelfen wäre dienlich, wenn man die teutsche Sprache den übrigen, so viel sich thun ließe, an die Seite setzte und sich immerzu einbildete, daß dieselbe ebenso nöthig als andere, am allerwenigsten aber mit der Muttersprache denen Teutschen völlig eingeflöset, sondern sowohl als andere durch die Kunst und Übung erlernet werden müßte, ob man auch gleich hier wieder einzustreuen pflegt, daß die Fürstenschulen lateinische Schulen wären, und daß ihrem lustre ein großes abgehen würde, wenn auch die teutsche Sprache darin getrieben werden sollte." [2]) Wir sehen, wie vorsichtig Martius seine gesunden Wünsche fassen mußte und wie verächtlich den eigentlichen Gelehrtenschulen — den Lateinschulen — noch immer die Muttersprache war. Gleichwohl darf man gegen das Ende des 18. Jahrhunderts den Sieg des Deutschen als Unterrichtssprache als errungen ansehen, nachdem auch die alten Jesuitengymnasien, die am längsten die mittelalterliche Lehrsprache behauptet hatten, der Muttersprache ihr gutes Recht zukommen ließen. Am Breslauer Jesuitengymnasium, an welchem Friedrich der Große den Lehrplan mit den Forderungen der Zeit in größere Übereinstimmung brachte, wurde im Jahre 1744 die wichtige Neuerung eingeführt, daß die deutsche Sprache neben der früher ausschließlich beachteten lateinischen berücksichtigt werden und der Unterricht in den niederen Schulen nach ausdrücklicher Verordnung deutsch erteilt werden sollte. [3]) Ähnliche Vorgänge vollziehen sich am Gymnasium zu Trier im Jahre 1776. Dort wurde nach Aufhebung des Jesuitenordens im Jahre 1773 der Unterricht weltgeistlichen Lehrern übertragen und unter der Fürsorge ausgezeichneter Männer der Unterricht neu organisiert. Der Muttersprache wurde ihr bisher vernachlässigtes Recht eingeräumt und daher bestimmt, die Religionslehre, Geschichte, Geographie und Mathematik in deutscher

Sprache vorzutragen.[4]) Ebenso sehen wir am Gymnasium in Meppen dem Deutschen sein Recht werden, als im Jahre 1776 die Franziskaner als Lehrer an Stelle der bis 1773 tätigen Jesuiten treten. Als einen ganz besonderen Mangel sah man es an — und die Seele der ganzen Bewegung war der münstersche fürstbischöfliche Minister und Generalvikar Fürstenberg —, daß der deutschen Sprache, in welcher die Protestanten schon so große Fortschritte gemacht hatten, keine größere Aufmerksamkeit und Sorge zugewandt wurde.[5]) Auch in Österreich begann man einigermaßen die Muttersprache zu berücksichtigen und einzusehen, daß der erste Unterricht in einer fremden Sprache von der eigenen ausgehen müsse. In Wien erschien im Jahre 1725 die erste deutsche Bearbeitung der lateinischen Sprache von Alvarez. Im Jahre 1735 wurde von der landesfürstlichen Regierung für die niederösterreichischen Gymnasien die Vorschrift erlassen, im Anfang des lateinischen Unterrichts das Deutsche als Vortragssprache zu gebrauchen. Eine Verordnung der Kaiserin vom 25. Juni 1782 verschärfte die früheren Erlasse. Die Jesuiten sollten künftighin in allen sechs Klassen nur Patres verwenden, die über ein gutes Latein und eine reine deutsche Rechtschreibung verfügten. Diese Vorschriften von 1752 wurden bereits im Jahre 1764 durch einen neuen Lehrplan abgelöst, in welchem das Deutsche die weitgehendste Berücksichtigung fand. In derselben Richtung bewegte sich eine Anregung des Jesuiten Denis; ein Erlaß des Provinzials der oberdeutschen Provinz der Jesuiten, zu der auch die Gymnasien von Hall, Innsbruck und Feldkirch gehörten, schärfte ein, auch dem Deutschen größere Beachtung zu schenken.[6])

Die deutsche Unterrichtssprache war also im Laufe des Jahrhunderts so gut wie gesichert. Auch als Unterrichtsgegenstand machte das Deutsche mehr und mehr Fortschritte dadurch, daß tüchtige Schulmänner, daß die Schulordnungen und die Lehrbücher und Unterrichtspläne in den Schulen sich des bisher wenig gepflegten Lehrgegenstandes annahmen. Ein Blick hierhin und dorthin mag uns zeigen, wie schon in der ersten Hälfte des Jahrhunderts neues Leben sich zeigt. A. H. Francke klagte bitter darüber, daß die „Studiosi Theologiae noch nicht einmal einen teutschen Brief recht orthographice schreiben könnten" und er veranlaßte den Inspektor des Hallischen Pädagogiums, Hieronymus Freyer, eine „Anweisung zur Teutschen Orthographie" (1722) zu schreiben. Um dieselbe Zeit (1720) gab in Hamburg der Collega an der Johannisschule, Hermann Wahn, eine Teutsche Orthographia und später eine ganze teutsche Grammatica heraus. Und im äußersten Westen schrieb der Rektor des Gymnasiums zu Trarbach an der Mosel, Johann Jakob Schatz, (1725) eine „gründliche und leichte Methode Wie man sowohl in öffentlichen Schulen als auch in Privat-Information denen Kindern die Kunst verständlich zu lesen und deutlich zu schreiben in kurtzer Zeit und mit leichter Mühe beybringen möge". Und in denselben Tagen (1726) verlangt im Braunschweigischen ein nicht weiter bekannter „Freund und Liebhaber der Schulen" von Helmstedt aus

eine angemessene Reform des Unterrichts in einem Schriftchen, das den Titel führte: „Wohlgemeinte und unvorgreifende Anmerkungen von Verbesserung des Schulwesens." Darin heißt es: „Ein Teutscher, der studieren und fremde Sprachen lernen will, soll vor allem seine Muttersprache recht begreifen und ohne Fehler zu schreiben wissen. Worinnen aber bei den meisten ein großer Mangel, indem die schöne Sprache von 50 und mehr Jahren her gar sehr verderbet ist." Und in der berühmten Schulpforta, wo das Latein allgewaltig herrschte, machte der Collega Salomon Hentschel über das fehlerhafte Deutsch der Schüler ähnliche traurige Erfahrungen wie Francke in Halle und er schrieb zur Abhilfe des Mißstandes „Grundregeln der Hoch-Deutschen Sprache. Naumburg 1729". Auch der Betrieb in den Schulen und die Schulordnungen machten mit dem Deutschen mehr und mehr Ernst. Das Gymnasium zu Oldenburg hat in seinem Lehrplan von 1703 2 Stunden Deutsch, allerdings nur für die Quinta. 1732 folgte das Johanneum zu Hamburg, 1734 unter den preußischen Schulen zuerst das Graue Kloster in Berlin. Unter den Schulordnungen steht in erster Linie die Kurfürstlich Braunschweig-Lüneburgische Schulordnung vom Jahre 1737, die auf Richtigkeit im Schreiben, auf Fernhalten lateinischer Wortfügungen aus dem Deutschen, auf Vermeidung von Fremdwörtern und auf fleißige Übungen in allen diesen Gebieten Nachdruck legt. Für Berlin haben wir schon die lebhaften Bestrebungen Bödikers kennen gelernt, welche vom Rektor Frisch mit ebenso großem Eifer und Geschick für das Deutsche als Unterrichtsgegenstand fortgesetzt wurden. In Braunschweig wurde am Kollegium Karolinum, das 1745 gegründet wurde, deutscher Unterricht eingeführt, der den deutschen Aufsatz, Grammatik und Literatur umfaßte. Auch in Österreich sehen wir dieselben Bestrebungen in den Schulen, wie die „kayserliche Deutsche Grammatik von Johann Balthasar von Antesperg, Wien 1747" beweist. 1759 finden wir im Stephaneum zu Halberstadt, 1767 am Joachimsthalschen Gymnasium in Berlin besonderen deutschen Unterricht.[7]) Diese kurzen Angaben, die ihre weitere Ausführung bei der Behandlung der einzelnen Teile des deutschen Unterrichts finden werden, sollen nur zeigen, wie an den verschiedensten Orten die Bestrebungen für den deutschen Unterricht sich geltend machen. Einen wirklichen deutschen Unterricht, wie wir ihn heute kennen, hatte das 18. Jahrhundert ja noch nicht, allenfalls erst an seinem Ende in einzelnen begünstigten Anstalten, aber die Anfänge sind vorhanden, die Keime sprossen überall hervor und deuten die Blüte schon an.

Daß gleichwohl mancherorts das Alte sich noch zu behaupten sucht, daß man den Bestrebungen für das Neue nicht überall mit Freuden entgegenkam, daß selbst da, wo das Neue Eingang fand, noch mancher Widerstand, offen oder versteckt, sich zeigte, das darf man sich nicht verhehlen. In der Schule rückt das Neue immer nur langsam vor. Die konservativen und die engherzigen Mächte behaupten dort immer zu sehr das Feld. So

herrschte beispielsweise im Pädagogium zu Halle trotz Francke und Freyer noch viel vom alten Geiste. Die Schulordnung vom Jahre 1721, die sich „verbesserte Methode des Paedagogii Regii" nannte und die den obengenannten Freyer zum Verfasser hatte, schrieb in ihren Nacherinnerungen § 17 vor, daß „auf das Lateinreden auf den Stuben, auf dem Hofe, beym ausgehen und anderer Gelegenheit gedrungen werden müsse: in den Claßen aber ists am allerschärfsten zu urgiren; und also denen, so dawieder handeln, gar nicht nachzusehen".[8]) Und wenn wir sehen, wie der berühmte Scheller, der in den Jahren 1772—1803 Rektor des Gymnasiums zu Brieg war, als Meister der Latinität in der erlernten toten Sprache weit geschickter sich ausdrückte und mit viel größerer Leichtigkeit und Bequemlichkeit als in der Muttersprache, so können wir vermuten, daß es doch immer noch als etwas Barbarisches angesehen wurde, auf Gymnasien Deutsch zu treiben.[9]) Schulpforta aber, trotzdem Collega Salomon Hentschel die traurigen Zustände auf dem Gebiete deutscher Leistungen bemerkte, sträubte sich gegen die immer mächtiger andringenden Neuerungen; der Lehrplan dieser Schule wies bis zum Jahre 1808 noch gar kein Deutsch auf — ein bedenkliches Vorbild, das sicher Nachahmung an manchen Stellen, wo man am Alten hing, gefunden hat.[10]) Und wenn selbst Schulen, wie die hohe Karlsschule in Stuttgart, die gegründet war, den modernen Geist in sich zu verkörpern, im Lehrplan von 1782 das Deutsche noch nicht hatte, trotzdem die Lehrer der Anstalt auf die Wichtigkeit dieses Unterrichts immer wieder hinwiesen, so ist das ein Beweis dafür, wie der rationalistisch verständige und rein auf das Nützliche gesinnte Sinn der Zeit, der das Französische für nützlicher hielt als das Deutsche, seine Herrschaft zu sehr in der Schule behauptete und der schönen durch den deutschen Unterricht vertretenen Idealität keinen Spielraum gewährte.[11]) So hatte also das Deutsche noch mancherlei Feinde, nicht wenige auch in denjenigen Kreisen, im Namen derer es der Erzbischof Migazzi von Wien im Jahre 1790 beklagte, daß Lehrbücher lutherischer Verfasser (er hat wohl Gottsched im Auge) an den Gymnasien verwendet würden „unter dem Vorwande, als gäbe es keine so lehrreichen und zweckmäßigen Bücher von Schriftstellern unserer katholischen Religion". Derselbe Mann klagte auch über die Einführung der deutschen Unterrichtssprache in den philosophischen Studien, durch welche die Bekanntschaft mit den Schriften deutscher Akatholiken gefördert werde.[12]) Alle solche Klagen und Widerstände konnten aber den Lauf der Dinge nicht aufhalten, besonders nicht mehr in einer Zeit, da die Belebung deutscher Dichtung und deutscher Sprachwissenschaft neues Leben auch dem Unterrichte der höheren Schulen einflößte.

[1]) Gesners Urteil s. Raumer a. a. O. III, S. 157 und II, S. 86. Ferner Apelt a. a. O.[2], S. 9, wo das obenerwähnte Wort aus den institutiones zitiert ist: „Neque quidquam est, quod Germanica lingua commode proponi non possit, quam tristes illae scholasticorum nugae: propter quas tantum abest, ut istam hominum doctissimorum, qui Germanice do-

cent consuetudinem reprobandam censeamus, ut vel eo nomine carior nobis commendatiorque esse debeat." Vgl. ferner über den Gebrauch des Deutschen als Lehrsprache an den Universitäten Laas a. a. O., S. 56. — [2]) Vgl. Flathe, Sanct Afra. Geschichte der königlich sächsischen Fürstenschule zu Meißen. Leipzig 1879, S. 243. Auch gegen den Betrieb der alten Rhetorik spricht Martius seine leisen Bedenken aus. Die Redekunst sei zu treiben, „weil aber die alte (d. i. antike) facies rerum verschwunden und die Sache bei dem heutigen statu publico nicht sowohl auf eine pure Persuasion oder Commotion als Conviction ankommt, so möchte fast scheinen, als ob die alten oratorischen Handgriffe der Griechen und Römer größtentheils bei uns nicht practicable". Vgl. dazu Apelt a. a. O.[2], S. 10. — [3]) Über das neue Schulreglement für das katholische Gymnasium in Breslau vgl. Wissowa, Beiträge zur Geschichte des königl. kath. Gymnasiums zu Breslau. Programm 1845, S. 2 ff. und Apelt a. a. O.[2], S. 14. — [4]) Über die Reform des Trierer Gymnasiums vgl. Wyttenbach, Beitrag zur Geschichte der Schulen im ehemaligen Churfürstenthum Trier. Programm, Trier 1841, S. 16 ff. Dazu Apelt a. a. O.[2], S. 14. — [5]) Vgl. Wilken, Zur Geschichte des Gymnasiums zu Meppen, Programm, Meppen 1868, S. 16 und Apelt a. a. O.[2], S. 14. — [6]) Über die Neuerungen in Österreich vgl. Strakosch-Grassmann, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens, Wien 1905, S. 110—112. — [7]) Raumer a. a. O. III, S. 157/158. Über das Schriftchen des „Freundes und Liebhabers der Schulen" Koldewey a. a. O., S. 121 und Reichard a. a. O., S. 404. — Vgl. ferner die kurfürstl. Braunschw. Lüneburg. Schulordnung Vormbaum a. a. O. III, S. 397 und Apelt a. a. O. S. 10 f. Über den Lehrplan des Kollegium Karolinum in Braunschweig Koldewey a. a. O., S. 151. — [8]) s. Vormbaum a. a. O. III, S. 277. — [9]) Schönwälder und Guttmann, Geschichte des Königl. Gymnasiums zu Brieg, Breslau 1869, S. 278. — [10]) Kirchner, Die Landesschule Pforta in ihrer geschichtlichen Entwicklung, Festschrift zur 300jährigen Jubelfeier, Naumburg 1843, gibt S. 62 den Lehrplan vom Sommersemester 1801: Latein, Griechisch, Hebräisch, Französisch, Religion, Mathematik, Philosophie, Rhetorik. Bei beiden letzteren Lehrgegenständen wurde Ernesti Initia doctrinae gebraucht. — [11]) Klaiber, Der Unterricht in der ehemaligen Hohen Karlsschule in Stuttgart, Programm des Königlichen Realgymnasiums in Stuttgart, 1873, S. 36 und 37. — [12]) Vgl. Strakosch-Grassmann a. a. O., S. 119.

19. **Deutsche Grammatiken.** An deutschen Grammatiken war schon im 17. Jahrhundert kein Mangel; die wichtigsten haben wir im vorigen Abschnitt (Nr. 14) genannt. Im 18. Jahrhundert und besonders um die Mitte dieses Zeitabschnittes wächst die Zahl und mit ihr auch das Verlangen nach recht gründlichen und brauchbaren Büchern. Die gute Seite dieses Anwachsens ist ja die wachsende Teilnahme für die Muttersprache, weniger erfreulich ist, daß noch mehr als früher Unberufene zu Worte kamen und daß neben vielem gutem Willen auch viel mangelnde Kraft sich geltend machte. Da der innere Wert dieser Büchermassen gering war, die Zahl so erdrückend groß, so muß man sich für diesen Zeitraum noch mehr als für die frühere Zeit in der Behandlung der einzelnen Werke Beschränkung auferlegen.[1]) An den bisherigen Grammatiken war auszusetzen, daß sie entweder zu weitläufig und zu gezwungen tiefsinnig oder aber zu seicht und zu unvollständig waren; daß vielfach nur aufgewärmt wurde, was in älteren Büchern schon gestanden hatte; in manchen Büchern aber überwog veraltete Pedanterie in einem Maße, daß sie wegen ihrer Schreib- und Leseart dem Geschmack der neueren Zeit nicht entsprachen; waren sie aber in lateinischer Sprache geschrieben, was noch nicht aufgegeben war, so war ihr Gebrauch

von vornherein sehr beschränkt. Der allgemeine Wunsch nach einer recht nützlichen und richtigen Sprachkunst ging in Erfüllung, als im Jahre 1690 Bödikers Grammatik erschien, welche die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts beherrscht hat.[2]) In ihren Spuren wandelte der Lehrer am Hamburger Johanneum, Hermann Wahn, der, nachdem er 1720 eine Orthographie veröffentlicht hatte, etwas später auch eine kurzgefaßte Grammatik der deutschen Sprache herausgab mit umfangreichem Titel,[3]) der Inhalt und Tendenz des Buches kurz zusammenfaßt. Wahn legt zwar Schottelius, Bödiker und andere zugrunde, glaubt aber doch sein Buch so eingerichtet zu haben, daß sie „nicht wider den bestätigten Gebrauch aller itzigen gelehrten Deutschen laufe“. Einen Fortschritt bedeutet dieses Buch gegenüber den früheren Grammatiken nicht; es ist nur ein Versuch, die Regeln, welche bisher schon aufgestellt waren, mehr schulgerecht zu machen. Weit beachtenswerter ist Steinbachs kurze und gründliche Anweisung zur deutschen Sprache, die in lateinischer Sprache verfaßt ist. Das Buch zeichnet sich durch Kürze, treffliche Anordnung und große Deutlichkeit aus. Besonders in der Lehre von den Zeitwörtern, der Wortfügung und Konstruktionslehre hat es vor anderen etwas voraus. Es sucht vor allem die schwere und verworrene Frage der 200 verba irregularia zu lösen und damit die Lernenden der Marter zu überheben, daß sie sich hinsetzen und ein fürchterliches Register von mehr als 200 Wörtern auswendig lernen müssen. Da das Buch lateinisch abgefaßt ist, wird es für die Schulen weniger in Betracht gekommen sein, auch deshalb nicht, weil S. 121 bis 172 eine Analysis oder eine nach grammatischen Grundsätzen angestellte Zergliederung der Geschichte von der Liebe zwischen Graf Ludwig von Gleichen und einer Mohammedanerin, wie sie Hoffmannswaldau erzählt, aufgeführt wird.[4]) Was an dem Buche aber besonders angenehm berührt, das ist die kräftige Abweisung derjenigen, welche durch ihre Theorie aus der „zierlichen deutschen Sprache“ ein „confusum Chaos gemacht und sie gäntzlich verstümmelt haben“ und der kräftige Hinweis darauf, daß „die deutsche Sprache sich gegen diese Theoretiker in praxi sonderlich in den herrlichsten Büchern von Opitz, Hoffmannswaldau, Lohenstein und Gryphius hervorgetan“ habe.

War Steinbachs Buch weniger zum unmittelbaren Gebrauch in den Schulen geeignet, so waren zwei andere Bücher nützlich für Anfänger und für diejenigen, welche mit ihnen zu tun und sie zu unterweisen hatten. Das eine war verfaßt von dem Rektor des Trarbachischen Gymnasiums Johann Jakob Schatz,[5]) das andere von dem Kollegen und Kantor in der Schulpforta Salomon Hentschel.[6]) Besonders des letzteren Buch und dessen Entstehungsgründe sind bemerkenswert und bezeichnend für die geschichtliche Entwicklung des deutschen Grammatikunterrichts. Hentschel hatte an der Landesschule zu Pforta die lateinische Grammatik zu treiben und er sah, wie man in diesem Unterricht „ein Versehen wieder den

Priscianum höher aufgemuthset, als ein Verbrechen gegen die Sittenlehre". Da man im Lateinischen aufs schärfste beurteile, so kann er sich nicht genug darüber wundern, warum man das Deutsche nicht auf eben diese Art getrieben und in den Schulen die Knaben nur zum Buchstabieren und Lesen, „oder wenns hoch kommen ist, zur Rechtschreibung der Wörter oben hin angeführet habe". Die Muttersprache aber, meint er, werde einem so wenig angeboren als andere. Von Natur hätten wir dazu weiter nichts als ein Vermögen, das durch regelmäßigen Unterricht und fleißige Übung zur Fertigkeit gebracht werden müsse. „Griechen und Römer verstunden dieses wohl, und übten sich daher nach gewissen Grundsätzen in ihrer eignen Sprache. Der Macedonische König Philippus ließ den jungen Alexander, ob er schon ein gebohrener Grieche war, dennoch durch den Aristoteles nach den Regeln der Kunst in dieser Sprache unterweisen. Julius Caesar und Varro, zween Helden und Staatsleute unter den Römern, achteten sichs vor keine Schande, zu untersuchen, wie man die Wörter recht decliniren müsse. Auch von Cicero wissen wir, daß er nicht nur vor seine Person in der Lateinischen Grammatik sich fleißig umgesehen; sondern auch seinen Sohn mit allem Ernste dazu angehalten habe. Und wem ist nicht bekannt, was viel gelehrte Leute in Franckreich für Mühe bey geraumer Zeit her angewendet, ihre Sprache mit vereinigten Kräften zu einer grössern Vollkommenheit zu bringen. Doch die eigentliche Ursache, welche die Deutschen bisher so sorglos in den Grundregeln ihrer Sprache gemacht, mag wohl eine andere und vermuthlich diese gewesen seyn: man hat geglaubt, die tägliche Übung sey hinlänglich genug, die Lehrlinge, ohne einen regelmäßigen Unterricht, in der Muttersprache fest zu setzen. Aber auch solche Einbildung ist ungegründet, und es kann ihre Nichtigkeit leicht dargethan werden. Die Erfahrung lehret uns zur Genüge, daß einer durch blosse Übung ohne Regeln, wie in andern Wissenschaften, also in Sprachen, eine richtige Fertigkeit entweder gar nicht, oder doch sehr mühsam und spät, erlange. Diese Dinge sind wegen der grossen Menge und vielen Abweichungen schwer, wo sie nicht mit Vortheile angegriffen werden; und die natürliche Fähigkeit, wenn es auch die beste wäre, verfällt viel eher auf einen unrechten, als rechten Gebrauch: weil die verderbte Natur zum Fehlen viel geschickter und geneigter ist, als zum Treffen. Man hat deswegen wahrgenommen, daß Leute, die es im Lateinischen und andern Sprachen weit gebracht, dennoch, so oft sie aus selbstgewachsenem Witze deutsch schreiben wollen, sehr unförmliche Geburten ans Licht gestellet, und andere dadurch zu keiner sonderbaren Verwunderung bewogen haben. Denn es giebt in dieser Sprache nicht nur dasjenige zu lernen, was in der Lateinischen vorkommt; sondern sie hat auch nebst andern Subtilitäten eine gebundene Ordnung der Wörter, und einen Artikel, bey welchem so viel künstliches sich ereignet, als vielleicht in wenig andern zu finden seyn wird. Da nun einer dieses alles schwerlich vor sich errathen kann, und gleichwohl die

Richtigkeit der Sprache drauf beruhet: so wird derjenige am klügsten handeln, welcher sich auch hierinnen die Kunstgriffe zeigen lässet, so nach und nach von denen, die der Sprache mächtig gewesen, angemercket worden sind." Aus allen diesen Erwägungen hat Hentschel der studierenden Jugend einen nützlichen Dienst zu erweisen gedacht, wenn er ihr zuliebe die nötigsten Regeln aus Claji, Schottels, Girberts, Bödikers, Spatens, Langjahrs, Freyers, Steinbachs, Schmothers und anderer Schriften gesammelt, durch eigenes Nachdenken manches teils verbessert, teils vermehrt und die Etymologie nebst Syntax in eine solche Ordnung gebracht habe, die mit der lateinischen Grammatik des Cellarius übereinkomme. — Es sind goldene Worte, die der Portenser Hentschel hier über den Unterricht in deutscher Grammatik gesprochen hat, Worte eines Predigers in der Wüste; denn an der Stelle, wo er diese Worte sprach, hat man dem deutschen Unterricht fast am längsten das Heimatsrecht verwehrt. Der Lehrplan von Pforta enthält im Jahre 1801 noch gar kein Deutsch; erst in der Schulordnung von 1808 tritt dasselbe verschämt auf mit zwei Stunden in den unteren Klassen und in Sekunda. Daß dennoch tüchtige Schüler Deutsch lernten, hatten sie dem Reize verbotener Früchte zu danken, der sie zum Selbststudium im stillen Winkel antrieb. Und den goldenen Worten entsprach denn auch die Ausführung: das Hentschelsche Buch bietet noch dem heutigen Leser durch seine Knappheit, seine Klarheit, seine treffliche Anordnung und seinen Geschmack bei Auswahl der Beispiele reichen Genuß.

Noch wertvoller als Hentschels Grammatik war die neue Ausgabe von Bödikers Grundsätzen, welche der Subrektor und spätere (1726) Rektor des Berliner Gymnasiums zum Grauen Kloster Joh. Leonhard Frisch bearbeitet hatte. Um das Andenken Bödikers in der Mark in Flor zu halten, hat Frisch das Buch dieses Mannes neu bearbeitet,[7]) wiewohl er Eigenes zu geben wohl imstande gewesen wäre; denn eine gründliche Gelehrsamkeit stand ihm zur Verfügung, da er sein ganzes Leben mit grammatischen und lexikalischen Studien sich beschäftigt hatte. Bödikers Arbeit ließ er unangetastet oder änderte nur wenig, soweit es die Grundsätze anging. An den Anmerkungen aber hat er manches geändert, nicht in der Art der Stürmer, die „etwa einen Fehler im Schreiben erkannt, aber aus Untüchtigkeit zehn andere dagegen einführen wollen", sondern mit großer Besonnenheit, gesundem Sinn und ohne jede Pedanterie sich über die Dinge erhebend. Besonders wertvoll und neu waren seine Erklärungen verschiedener alter und schwieriger Wörter aus Luthers Bibel und der Entwurf und die Proben eines deutschen Wörterbuches, die er seiner Grammatik beigab. — Die Bödikerschen Grundsätze fanden auch sonst eine erfreuliche Aufnahme und griffen so weit um sich, daß im Jahre 1746 der Prorektor des Klostergymnasiums Johann Jakob Wippel[8]) das Buch mit seinen Zugaben zum sechsten Male herausgab. Frisch hatte die Regeln vielfach anders gefaßt und er hatte die meisten Anmerkungen Bödikers entfernt und was er be-

hielt, hatte er mit seinen Zusätzen so untereinander gemischt, daß die Leser nicht wissen konnten, was ihm und was Bödiker gehörte. Wippel hielt es nun für ratsam, einem jeden das Seinige zu lassen und wiederzugeben. Daher bezeichnete er alles, was von Bödiker stammte, mit B, was Frisch gehörte, mit F. Alle anderen Zusätze, denen die Buchstaben B und F nicht beigefügt sind, stammen von Wippel. Die Regeln oder Paragraphen sind insgesamt von Bödiker. Mit großer Sorgfalt ist diese Arbeit ausgeführt und bietet ein interessantes Bild der Entwicklung deutscher Grammatik vom Jahre 1690, in welchem die Grundsätze zum ersten Male erschienen, bis zum Jahre 1747, in welchem sie zum sechsten Male herausgegeben wurden. So sehen wir im Norden Deutschlands, in Berlin, ein reges Interesse und eine angestrengte und eindringliche Tätigkeit zum Besten der deutschen Grammatik. — Der Süden wollte hinter dem Norden nicht zurückbleiben. Im Jahre 1747 erschien hier die „Kayserliche Deutsche Grammatik" von Johann Balthasar von Antesperg.[9]) Das Buch umfaßt vier Teile: die Etymologie (diese enthält auch das, was wir als Formenlehre bezeichnen), den (!) Syntax, die Orthographie und die Prosodie. Ein Examen in Grammatik geht den einzelnen Kapiteln voran; diese geben in Paradigmaten, Regeln und erläuternden Anmerkungen alles, was zur Beantwortung dienen kann. Eine genaue Anweisung oder Instruktion leitet das Ganze ein, wie „die Instructores, Präceptores, Sprach-, Schul- und Lehrmeister ihren Unterricht anzustellen haben, welche diese Grammatik der schwachen Jugend (bevor sie zu der lateinischen oder einer andern fremden Sprache schreitet) zu ihrem lebenlangen Nutzen beybringen wollen, oder beybringen sollen". — Alles ist mit außerordentlicher Sorgfalt und mit feinem pädagogischem Takte angelegt. Dabei ist das Ganze getragen von schöner Begeisterung für die deutsche Sprache, zu deren Nutz und Frommen der Verfasser scharf ins Gericht geht mit ihren Verächtern. Er beklagt, daß die meisten vom Adel, auch lateinisch gelehrte Männer in Deutschland auf fremde Sprachen soviel Zeit und Geld, hingegen aber auf die „allerprächtigste hochdeutsche Grundsprache den allerwenigsten Fleiß anwenden, mithin auch im Reden und Schreiben unserer Muttersprache niemals regelmäßig fortzukommen wissen, daß sie sich um derselben Reinigkeit und Richtigkeit nicht bekümmern, sondern in solcher öfters mit groben Schnitzern nur nach Gutdünken daherlallen, und ohne Wissenschaft dahinsudeln, daß sie, um andere Sprachen zu erlernen, so viele kostbare Grammatiken und Lexica geschrieben, und hingegen bey diesen aufgeklärten Zeiten noch keine rechte deutsche Grammatik und kein deutsches grammaticalisches Dictionarium bekannt gemacht". Ferner sei zu bedauern, „daß wir unsere liebe Jugend wegen der fremden grammaticalischen Schreibfehler so gerne bestraffen, und hingegen derselben die eigene zu ihrem und des Vaterlandes Nachtheil ungeahndet dahingehen lassen; daß wir Deutschen die französische Sprache so gerne reden und ausüben, und hierdurch den Erbfeind unseres deutschen Vater-

landes noch grösser machen, auch in andern so gerne Liebhabereien des Fremden, Vernachläßiger des Eigenen, und lüsterne Schüler der Ausländer abgeben". Daher komme es denn, daß viele unserer Schriften, unsere amtlichen Schriftstücke und sogar Bücher, die für die Jugend bestimmt seien, „insgemein noch mit sovielen Fehlern wimmeln, daß man aus denselben unsere vortrefflichste deutsche Muttersprache fast nur verderben lernet, und bey den Türken in eigener Sprache und Lehrart nichts so Unreines finden wird. Dahero unsere lateinische Studenten öfters nach erhaltenen academischen Ehrentiteln nicht allein noch keine reine deutsche Zeile zu schreiben wissen, sondern auch in der ganzen deutschen Sprache fast nicht 20 deutsche Wörter sprachrichtig verstehen, und dießfalls (so oft sie nur die deutsche Feder an das Papier setzen) mit eigener Hand gemeiniglich unverwerfliche Proben an den Tag legen. Sie verlegen sich auf das Latein, und bleiben im Deutschen in einer Gleichgültigkeit, als wann es einem Deutschen eine Schande wäre, die dem Vaterlande eigene und nützlichste Sprache recht zu reden und regelmäßig zu schreiben, welches eine Art ist, wodurch unsere vortrefflichste Sprache merklich unterdrücket und bey den Ausländern in Verachtung gebracht wird." Nach diesen Klagen stellt Antesperg nachdrucksvoll die Sätze auf: „die Gewißheit der Sprache ist das Merkmahl eines klugen Volkes. Eine Zierde des Hofes. Ein tüchtiges (im Text steht: tüchtiger) Werkzeug, ja ein unerschöpflicher Nutzen in allen guten Geschäften, Künsten und Wissenschaften; und die Ungewißheit derselben ist das Widerspiel." Er weist hin auf alle großen und gesitteten Völker der Vergangenheit und Gegenwart und auf die großen Summen, welche insbesondere Ludwig XIV. für die Pflege der Muttersprache aufgewandt habe. Daß die Arbeit, der er sich unterzieht, milde beurteilt werde, ist schließlich seine Bitte: „Weil aller Anfang schwer. Weil dieses Büchlein nicht groß, auch nicht theuer seyn darf. (466 Seiten ohne Register. In dem Exemplar, das mir zur Hand war, steht eingetragen 1 Thaler 12 gl roh; 5 gl der Band. 1 Thaler 17 gl.) Weil ich in dieser Arbeit sehr wenige rechte Vorgänger gefunden. Weil bishero noch keiner im Stande gewesen, eine Kayserliche Deutsche Grammatik zu schreiben: Daß es scheinet Wahr zu seyn, was der Poete von den ersten Grammaticis gesungen:

> Burgermeister, Rath und Schöpfen stellt man alle Jahre dar,
> Aber Kayser und Sprachlehrer zeuget nicht ein jedes Jahr."

Wie weite Verbreitung diese Grammatik in Schulen gefunden, läßt sich nicht genau erweisen; daß nach kurzer Zeit schon eine zweite Auflage nötig war, beweist, daß das Buch einem Bedürfnis entgegenkam und Beifall fand. — Eine gleiche Aufnahme fand Gottscheds Grundlegung der deutschen Sprachkunst, die im Jahre 1748 erschien, gleich im darauffolgenden Jahre eine zweite Auflage und im Jahre 1776 die sechste Auflage erlebte. Daß Gottsched in den Schulen Eingang fand, beweist der Umstand, daß er im

Jahre 1753 zum Gebrauch der Jugend noch einen besonderen kürzeren Auszug seines Buches[10]) herausgab, den er mit dem ganzen Pomp seiner Rhetorik in die Welt sandte, indem er sich in einer „Anrede an die sämmtlichen berühmten Lehrer der Schulen in und außer Deutschland" wandte mit den Worten: „Hochedle und hochgelahrte, insonders hochgeehrte Herren, Wundern Sie Sich nicht, allerseits hochzuehrende Herren, daß ich Ihnen dieses kleine Buch zu empfehlen suche. Ich weis, daß ich unter dero ansehnlichem Orden, keine geringe Anzahl von Gönnern und Freunden habe, die mir auch ihre Gewogenheit und Zuneigung, auf mehr als eine Art, an den Tag geleget. Dieses allein hätte mich schon veranlassen können, dero ganzen Orden eine öffentliche Probe meiner Hochachtung und Ergebenheit darzulegen: allein, es kommen noch wichtigere Ursachen dazu, die insbesondere dieses kleine Buch mit betreffen. — Sie, meine hochgeschätzten Herren, sind die hochverdienten Männer, denen das gemeine Wesen so vieler Staaten und Länder, den Flor der Wissenschaft zu danken hat... — Ich habe die Ehre, mehr als einen, ja ich möchte fast sagen, unzählige wackere Patrioten unter Ihnen zu kennen; die neben dem Unterrichte, den Sie ihren Untergebenen, im Lateinischen und Griechischen geben, auch auf die Ehre ihres Vaterlandes bedacht sind. Sie sehen es nun gar zu wohl ein: daß es einem gebohrnen Deutschen eine wahrhafte Schande ist, zwar in todten und ausländischen Sprachen geschickt, in seiner Muttersprache aber ein Fremdling, oder doch ein halber Barbar zu seyn. Sie sehen es auch täglich, wie eifrig benachbarte Völker auf die Schönheit ihrer eigenen Mundarten halten: und wie sehr sie sich auch dadurch, die Hochachtung ihrer Nachbarn erworben haben." Er verweist dann auf Männer wie Bödiker, Frisch und Bellin, die diesem Übel schon abzuhelfen gesucht hätten, kommt noch einmal darauf, daß wirkliche Abhilfe nur durch die Schule kommen könne, und verweist darauf, welchen Erfolg bereits seine größere Sprachkunst gehabt habe, wie von weit her, von Wien, Rom und Chur im Graubündnerlande Zuschriften an ihn gelangt seien und wie dieser Erfolg ihn veranlaßt habe, das Schulbuch zu schreiben. Dieses übergibt er dann den Schulmännern mit einem nochmaligen Anruf an ihre hohe Würde und an ihren Patriotismus. — Was nun die Behandlung der eigentlichen Grammatik betrifft, so hat Gottsched nicht viel Neues. Hier haben wir eher einen Rückschritt als einen Fortschritt gegen Bödiker und Frisch zu verzeichnen. Denn diese beiden Männer haben auf ihrem enger begrenzten Tätigkeitsgebiete, das sich ja mit Gottschedens Wirkungskreis kaum vergleichen läßt, alle die Vorzüge vor diesem voraus, die einem richtigen Schulmann bester Art eigen sind. Gottsched glättet und stilisiert vor allem die im Ausdruck manchmal noch etwas schulmeisterlich ungelenken oder rauhen Vorgänger, er strebt überall nach größerer Klarheit, Verständlichkeit und Vernunftmäßigkeit und er verleiht seinen Regeln, wie wir gesehen, die Autorität, die er sich selbst zu verleihen verstand; darüber hinaus hat er

aber absolut nichts Neues, wenn man nicht solch große Entdeckungen dafür halten will, wie die, daß die „ungleich fließenden Zeitwörter", wie man die starken Verba damals nannte, „unrichtige" seien, aber durch den Sprachgebrauch und gute Autoritäten sprachliche Rechtskraft genössen.[11]) Das Verdienst, das weniger auf dem eigentlich grammatischen Gebiete liegt, diesem aber vielfach zugute kommt, hat sich aber Gottsched erworben, daß er zuerst kraftvoll die Schriftsteller auch seiner Zeit zur Geltung kommen läßt und den Begriff der deutschen klassischen Autoren nach der Überzeugung seiner Zeit ausspricht. Bis dahin, noch bei Bödiker und Frisch, stand Luther allein auf dem Kanon, man klammerte sich, obwohl die Sprachentwicklung schon andere Wege gegangen war, an Luther immer wieder an, man verkannte, daß, wenn auch das Beste in dem Lebenssafte unserer Sprache einst aus ihm geflossen war, jetzt andere Lebensquellen sprudelten, die neue Gefilde sich zur Befruchtung suchten. Dieser Erkenntnis hat Gottsched Bahn gebrochen und in der Schule Geltung verschafft. Es war daher kein Zufall, daß Gottscheds Sprachlehre auch in den Jesuitenschulen (z. B. in Trier) Eingang fand. Andrerseits hat Gottsched in bezug auf den Begriff der hochdeutschen Schriftsprache so falsche Grenzen gezogen, daß er dadurch seiner Wirkung schaden mußte. Seine Ansicht, daß „Meißen und seine Nachbarschaft die beste hochdeutsche Mundart habe, daß wir in Deutschland ohne Zweifel der chursächsischen Hauptstadt Dresden, zumal des Hofes angenehme Mundart, mit den Sprachregeln und kritischen Beobachtungen verbinden müssen, die seit vielen Jahren in Leipzig gemachet, und im Schreiben eingeführet worden", mußte ihn auf falsche Wege führen; in seiner Grammatik zeigt es sich denn auch in mancherlei Weise.[12]) Daß auch in anderer Beziehung, nämlich in didaktischer, Gottsched nicht die richtigen Wege ging, empfanden dazumal die wenigsten. Gottsched hielt sich viel zu lange und zu weitläufig bei den gemeinen grammatischen Begriffen und Einteilungen auf, anstatt sie kurz zu berühren; denn der deutschen Sprache Unkundige sollten ja nicht belehrt werden, sondern solche, die bereits der Sprache mächtig waren und für die deshalb solche Belehrungen von Nutzen gewesen wären, welche das besondere Wesen und die besondere Natur der deutschen Sprache betrafen und welche auf besondere Mängel, deren Vermeidung nötig sind, hätten verweisen müssen. Hierauf aufmerksam gemacht zu haben ist das Verdienst des Lüneburger Rektors Johann Michael Heinze, der in einem besonderen Buche, wenn auch in orthographischen Fragen mit wenig Glück, das Gottschedsche kurze Handbuch kritisierte.[13]) — Nach Gottsched nahm auf dem Gebiete der deutschen Grammatik Adelung eine beherrschende Stellung ein. Von seinen zahlreichen Schriften kommen für unseren Zweck in Betracht die deutsche Sprachlehre für Schulen, die 1781 zum erstenmal, 1816 zum sechstenmal aufgelegt wurde, das Umständliche Lehrgebäude der deutschen Sprache, das 1782 in zwei starken Bänden herauskam; endlich das Buch über den

deutschen Stil, das 1785 in erster, 1800 in vierter Auflage erschien.[14]) Adelung zeichnet sich durch Klarheit und Korrektheit in noch höherem Maße aus als Gottsched. Vor allem ist er sich bewußt, welche Ziele eine deutsche Grammatik zu verfolgen hat. Sprachregeln sind ihm allgemeine Vorschriften, nach welchen die Wörter einer Sprache gebildet, gesprochen, verändert, verbunden und geschrieben werden; sie zusammengenommen machen die Grammatik aus, die es mit der Richtigkeit der Ausdrücke zu tun hat. Diese Regeln sind nun nichts weniger als willkürlich, sie gründen sich vielmehr auf die Analogie oder Sprachähnlichkeit, d. h. auf das übereinstimmige Verfahren in ähnlichen Fällen. Wenn die meisten ähnlichen Fälle einer Art derselben herrschenden Analogie folgen, so macht sie die Regel, eine andere entgegenstehende Analogie macht die Ausnahme von der Regel. Die Analogie allein aber entscheidet nicht, sie steht unter dem höheren Gesetze des Sprachgebrauches, welcher der Inbegriff sämtlicher von einem Volke angenommenen Analogien ist und sich über alles erstreckt, was in der Sprache veränderlich ist. Die Analogie ist bloß Klasse; was aber in eine Klasse gehört, kann niemand anders als der Sprachgebrauch entscheiden. Sofern er von dem Sprachgebrauche anderer Sprachen abweicht, macht er „den Genium" oder das Eigentümliche einer Sprache, in den einzelnen Fällen aber ihre Idiotismen oder Eigenheiten aus. Was dem Sprachgebrauche und den auf ihm gegründeten Sprachregeln gemäß ist, heißt sprachrichtig, was sie aber verletzt, sprachwidrig, heißt ein Sprachfehler. In einer Sprache wie der hochdeutschen wird dieser Sprachgebrauch am sichersten hergeleitet aus der herrschenden und übereinstimmenden Gewohnheit der besten Schriftsteller von dem richtigsten Geschmacke; nicht als ob diese den Sprachgebrauch machten und bestimmten, sondern weil sie, falls sie die gehörige Feinheit und Richtigkeit des Geschmackes besitzen, das Beste und Richtigste aus der Sprache des täglichen Umgangs ausheben. Aus ihrem übereinstimmigen Gebrauche können dann auch die Eigenheiten und Fehler sonst guter Schriftsteller erkannt werden. Da nun der hochdeutsche Sprachgebrauch doch in manchen Fällen noch zweifelhaft sein kann, so gibt es für einzelne Fälle noch gewisse Hilfsmittel. Dahin gehört besonders für die Orthographie die Etymologie, aber nur in solchen Fällen, wo der Sprachgebrauch noch nicht entschieden hat. Für die gesprochene Sprache kann auch der Wohllaut mit Nutzen zur Entscheidung herangezogen werden.

Aus dem allen folgert Adelung drei Grundsätze: I. daß die Sprachregeln als bloße Erfahrungssätze durch Bemerkung der übereinstimmigen Art des Verfahrens in jeder Sprache selbst aufgesucht und nicht willkürlich gemacht werden müssen; II. daß sie bloß wahrscheinlich sind und als Erfahrungssätze durch Beispiele erwiesen werden müssen; III. daß sie in einer lebendigen Sprache nicht unveränderlich sind, sondern ihr in allen ihren Veränderungen folgen müssen. Hieraus fließen zugleich die Pflichten des

Sprachlehrers. Er ist nicht der Gesetzgeber der Nation, sondern nur ihr Sprecher und Dolmetscher. Er dringt keine Vorschriften auf, sondern sammelt nur die ihr von Zeit zu Zeit gemachten und in dem Herkommen aufbehaltenen Gesetze, spürt ihren Gründen und Grenzen nach, bemerkt die Fälle, wo sie sich widersprechen oder zu widersprechen scheinen, zeigt der Nation, wo sie aus Übereilung, aus Mangel der Aufmerksamkeit oder aus Unkunde wider Willen ihre eigenen Gesetze übertreten, und überläßt endlich alles der Entscheidung der meisten und weisesten Stimmen. Von diesem klaren und, man kann sagen, bescheidenen Standpunkt aus entwirft Adelung seine Sprachlehre. Da unsere Gedanken entweder gesprochen oder geschrieben werden, ergeben sich ihm zwei Hauptteile der Sprachlehre: die Fertigkeit, richtig zu reden, und die Fertigkeit, richtig zu schreiben (Orthographie). Der erste Teil, als der wichtigste, beschäftigt sich 1. mit der Bildung der Wörter oder der Etymologie; 2. mit den Arten der Wörter und ihrer Biegung, der Flexion; und 3. mit ihrer Verbindung zu ganzen Sätzen und Reihen von Vorstellungen, dem Redesatze oder der Syntax (Adelung schreibt: dem Syntaxe).

Adelung weicht von seinen Vorgängern, auch von Gottsched, in seiner Einteilung ab, indem er, soweit ich sehen kann, zum ersten Male die Etymologie oder, wie sie Gottsched nannte, die Wortforschung in Etymologie in engerem Sinn und in die Flexion der Wörter scheidet und damit einen Weg betritt, der im ganzen und großen nicht wieder verlassen ist. Überhaupt liegt Adelungs Stärke überall da, wo es gilt, die deutsche Grammatik dadurch zu größerer Klarheit, Bestimmtheit und Vernunftgemäßheit zu bringen, daß dieselbe an gewisse allgemeine philosophische Begriffe anknüpfte und daß ein bewundernswerter Sammelfleiß Adelung zur Verfügung stand, die Einzelheiten unter die Begriffe zu gruppieren. Dadurch haben Adelungs Arbeiten in den Schulen so eindringlich und so nachhaltig gewirkt. Sie haben aber auch große Schattenseiten. Eine gewisse Engherzigkeit und Einseitigkeit ist ihnen eigen. Und wer einseitig ist, erkennt nicht mehr, daß nicht die Erscheinungen selbst die Wahrheit sind, sondern das hinter ihnen in den Tiefen schaffende Leben. Aus diesem Grunde kam Adelung dazu, die Eigenheiten bedeutenderer Schriftsteller, welche von dem „übereinstimmigen Gebrauch“ abwichen, als Sprachfehler anzusehen. Er wohnte lange Zeit in Leipzig; und es scheint ein Lokalübel dieser Stadt zu sein, mit dem Worte Sprachfehler und Sprachdummheit schnell bei der Hand zu sein. Sodann — auch eine Einseitigkeit — kam er mit Gottsched darin überein, daß die Meißnische Mundart das eigentlich maßgebende, klassische Hochdeutsch sei. Zwar nicht die Sprache des niederen Volkes, wohl aber die Sprache der „oberen Classen Ober-Sachsens“.[15]) Dafür, daß die Schriftsprache ihren Ausgang genommen von einer gewaltigen Sprachtat eines thüringischen Bergmannssohnes, hatte diese Zeit den Sinn verloren. Und weiterhin bestand die Einseitigkeit Adelungs

darin, daß er seine Zeit verkannte, daß er im Jahre 1785 noch nicht die Empfänglichkeit gewonnen hatte für die großen Sprachschöpfungen Klopstocks, Lessings und Goethes, sondern in einseitiger Abgeschlossenheit und angehaucht von „Hofluft" erklärte, daß sich in Ansehung der Wohlredenheit besonders das zweite Viertel des 18. Jahrhunderts auszeichne (also die Jahre 1725—1750), in welchem diejenigen guten Schriftsteller von Sachsen ausgingen, welche in kurzem Muster für ganz Deutschland wurden.[16]) Es sollten bald andere Muster kommen, welche auch auf die geschichtliche Entwicklung des deutschen Unterrichts ihren Einfluß auszuüben berufen waren.

[1]) Für die Zeit von 1750—1836 sind die Büchertitel dieser zahlreichen Grammatiken zu finden bei Hoffmann, Deutsche Philologie, Breslau 1836. — Auch für diesen Zeitraum ist Reichards oft genanntes Buch von Wert. — [2]) Wie tiefgehend die Wirkung dieses Buches war, können wir aus dem Urteil erkennen, welches der „ordentliche öffentliche Lehrer am hochfürstlichen Collegio Carolino" in Braunschweig Elias Caspar Reichard im Jahre 1747 fällte (vgl. a. a. O., S. 286 f.): „Das Buch prangte schon damals (nämlich im Jahre 1690) mit den mehrsten Eigenschaften einer guten Sprachlehre und der Verfasser, der die deutsche Sprache in ihrem Umfange kannte und einen grossen Theil seiner Kräfte und seiner Zeit auf deren Untersuchung gewandt hatte, legte darinn unwiedersprechliche Beweise dar, daß er an Einsicht, Nachdenken und Urtheilskraft wo nicht alle, doch die allermeisten seiner Vorgänger auf diesem Wege übertreffe; welches ich jedoch ohne Nachtheil und Kränkung der, von mir in den vorhergehenden Abschnitten gerühmten, wackern Männer gesagt haben will." Bezeichnend ist in diesem Urteil die würdige und vornehme Art, mit welcher man damals Kritik zu üben wußte. — [3]) Kurzgefassete deutsche *Grammatica*, oder ordentliche Grundlegung der deutschen Sprachlehre, worin vornemlich die beyden Haupttheile *Etymologia* und *Syntaxis*, die Wort-Kunde und deren Zusammensetzung, auf eine so deutliche und richtige Weise vorgetragen, daß so wohl der deutschen Jugend, als andern so diese Sprache gründlich verstehen und richtig gebrauchen zu lernen gedenken, nicht allein zulängliche Mittel und Wege dazu gezeiget, sondern sie auch einen allgemeinen Begriff der Sprachen überhaupt, erlangen können. Zum gemeinen Nutz und mit Fleiß zusammengetragen, auch mit einer in der Natur und Vernunfft gegründeten *Orthographie* oder Rechtschreibung, begleitet, und durchgehends mit vielen Exempeln Anmerkungen und Erklährungen erläutert und ausgefertiget von Hermann Wahn, *Hamb. Colleg. et Arithm.* der Stadt-Schulen *St. Johann. Hamburg.* — [4]) Christ. Ernst Steinbachs *kurtze und gründliche Anweisung zur Deutschen Sprache. Vel succincta et perfecta Grammatica Linguae Germanicae Nova methodo tradita. Rostochii et Parchimi.* Apud Georg. Ludov. Fritsch. Anno 1724. — Bezeichnend dafür, wie Steinbach zur Erlernung der deutschen Muttersprache stand, ist der Beginn von Steinbachs Vorrede: „Wir Deutschen haben ein bekanntes Sprichwort: Es giebt sich alles wies Griechische, weil wir davorhalten, es wäre fast keine Sprache, welche durch richtigere Lehr-Sätze und Regeln könne erlernet werden, als diese: Nun kan man auch nicht leugnen, daß sie einem Anfänger, so sie erlernen will, sonderliches Vergnügen macht, und bey der Lust erhält, weil sich immer eine Regel auf die andere gründet, daher ein Anfänger die Lehr-Sätze nach und nach ohne grosse Mühe bey Untersuchung eines jeden Wortes Ursprung, Beschaffenheit, Veränderung und Herleitung gleichsam spielend in den Kopff bekommt. Ob aber dieses von der Griechischen Sprache allein kan gesagt werden, stehe ich noch sehr im Zweifel: ich glaube vielmehr, daß man auch dieses unserer Mutter-Sprache mit rechtem Grunde beylegen kan. Ich sehe zwar schon voraus, wie viele über dieser Meinung den Kopff schütteln werden, die sich dieses nimmermehr einbilden können, sondern schreyen noch immer mit vollem Halse; O! es ist nichts schwereres als die deutsche Sprache: Daß sie aber diese falsche und schimpffliche Auflage dieser edelen Sprache nur

aus Unverstand aufgebürdet, weil sie niemahlen dieselbe recht untersucht haben, bezeuget die Wahrheit; denn obschon das Deutsche, als es noch nicht recht ausgearbeitet ward, einem Lehrlinge grosse Schwierigkeit gemacht, so hat es doch noch mit der Zeit können gefaßt werden; daher folgt noch nicht, daß sie die schwerste Sprache sey, es giebt ja andere mehr, auf welche man Tag und Nacht sinnet sie einem Anfänger leichter zu machen, die sich aber doch nicht geben wollen. Was macht denn das liebe Latein? Ruthe und Prügel müssen zuerst den Kopff mürbe machen, ehe es hinein will, man kan es doch nicht, wenn man auch 10. Jahr darüber liegt, recht fassen. Daß aber unsere Sprache so in Verachtung kommen, macht wol meist, daß wir mehr andere zu lernen begierig sind, als unsere eigene recht zu untersuchen; daher wir auch wenige haben, die sich dazu die Mühe gegeben." Steinbach kommt dann auf Schottelius, den er anerkennt, und auf andere, die er als weitläuftige Theoretier bezeichnet, welche die Ochsen hinter den Wagen spannten, und gelangt zu dem Schluß, daß man aus vortrefflichen Büchern seine Sprache lernen müsse. — Aus diesen Worten geht hervor, wie gering die Pflege der Muttersprache noch immer war, ebenso aber auch, wie unbehaglich der Lateinunterricht gewesen sein muß durch Rute und Prügel. — Wie er die Analysis des Hoffmannwaldauschen Romans anstellt, mag der Anfang (S. 121) zeigen: Hic tibi exemplum dabo B. L. quo etiam sine informatore hac grammatica uti scias, desumptum aus den Helden-Briefen Hoffman von Hoffmannswaldaus.

Liebe
Zwischen Graf Ludwig von Gleichen und einer Mahometaninn.

G r a f L u d w i g b r a c h t e e t l i c h e Z e i t m i t s e i n e r G e m a h l i n n i m E h e s t a n d e z u.

Constructio est ordinaria. vid. p. 78.

G r a f (Comes) est nom. subst. alias der Grafe, *e* finale saepius abiicitur, vid. p. 5. b r a c h t e (ad hoc pertinet praepositio *zu*) est tertia persona sing. imperf. *zu* est praepositio verbi separabilis vid. p. 46 *te* est terminatio imperfecti, radix est *brach* sup. *gebracht* quod est irregulare conjug. secundae vid. p. 68. praesens *ich bringe*, imperf. *ich brachte*. —

[5]) Gründliche und leichte Methode wie man so wohl in öffentlichen Schulen als auch durch Privat-Information denen Kindern verständlich zu lesen und deutlich zu schreiben in kurzer Zeit und mit leichter Mühe beybringen möge, samt denen nöthigsten Regeln von der teutschen Orthographie, wie auch kurtzer Vorstellung derer gewöhnlichsten so teutsch als lateinischen Abbreviaturen, nicht weniger auch einer kurtzen Anweisung zum Federnschneiden. Alles in gründlichen Reglen und umständlicher Anzeigung derer vornehmsten Vortheilen und Anweisung zu würklichen Applikation auf das deutlichste abgefaßt, und mit einer kurtzen Beschreibung von der gegenwärtigen Verfassung des Trarbachischen Gymnasii a. d. Mosel als einer kleinen Zugabe versehen von M. Johann Jacob Schatzen, Rectore bey benanntem Gymnasio, Büdingen 1725. — [6]) Salomon Hentschels, Sch. Port. Coll. u. Cantoris, Grundregeln der hoch-Deutschen Sprache, Naumburg, Gedruckt mit Boßögelischen Schriften, 1729. Die oben angeführten Stellen sind dem Vorwort des Hentschelschen Buches entnommen. Benützt ist von mir das in der Königlichen Bibliothek zu Berlin befindliche Exemplar mit der eigenhändigen Dedikation Hentschels an Gottsched: „*Hoc levidense munusculum Clarissimo M. Gottschedo mittit auctor.*" Die Einteilung des Buches ist folgende: Die *Etymologia* enthält die neun Stücke der Rede: Von dem Articulo, von dem Nomine, vom Pronomine, vom Verbo, vom Participio, vom Adverbio, von der Conjunction, von der Praeposition, von der Interjection. Dann folgt die Syntaxis. Sectio I Von der Construction eines jeden Stückes. Sectio II Von der gebundenen Construction aller Theile der Rede, wie eines auf das andere folgen müße; sodann Orthographia und schließlich eine Prosodia — alles knapp und kurz, im ganzen auf 104 Seiten. [7]) *Joh. Bödikeri,* P. Gymn. Svevo-Colon. Rect. Grund-Sätze der Teutschen Sprache Meistens mit Ganz andern Anmerkungen und einem völligern Register der Wörter, die in der Teutschen Übersetzung der Bibel einige Erläuterungen erfordern Auch zum Anhange mit

einem Entwurff und Muster eines Teutschen Haupt-Wörter-Buchs Verbessert und vermehrt von Joh. Leonh. Frisch, Berlin. Nicolai 1723. — Der Grammatik war beigegeben: Joh. Leonh. Frisch Specimen Lexici Germanici oder ein Entwurff samt einem Exempel wie er sein Teutsches Wörter-Buch einricht: Wobey er verspricht den Zusatz den etwan ein Gelehrter hierinnen machen, und ihm auch nur, bey diesem Wort, mittheilen würde, allzeit gebührlich zu melden auch die Verbesserungen mit danck anzunehmen und zu rühmen. Berlin, Nicolai 1723. — Das „Exempel" ist das Wort „Land", das in all seinen Zusammensetzungen und Beziehungen auf 61 Seiten behandelt wird. — [8]) Johann Bödikers Grundsätze der Teutschen Sprache mit dessen eigenen und Johann Leonhard Frischens vollständigen Anmerkungen durch neue Zusätze vermehrert von Johann Jacob Wippel. Nebst nöthigen Registern. Berlin. Nicolai. 1746. — [9]) Die Kayserliche Deutsche Grammatick, oder Kunst die deutsche Sprache recht zu reden, und ohne Fehler zu schreiben, in Vier Theilen mit einem Examine und zulänglichen Vor- und Anmerkungen zum Nutzen des gemeinen Wesens, und deren, welche des regelmäßigen Verstandes und reinen Ausdruckes in eigener Sprache mächtig seyn wollen, oder ihres Amtes oder ihrer Geschäfte halber seyn sollen. Mit sonderbarem Fleiß deutlich und vollkommen In Otio Viennensi ausgearbeitet von Johann Balthasar von Antesperg, verschiedener des H. R. R. Fürsten und Stände Rath, Redner und Agenten am Kayserl. Hofe. Zweyte und verbesserte Edition samt einem Registern. Mit allergnädigster Kayserlicher Freyheit. Wien. — Das Titelblatt trägt keine Jahreszahl. Die Vorrede ist vom 30. Julii 1749. Die erste Auflage erschien im Jahre 1747. — Die Äußerungen Antespergs über den Betrieb des Deutschen sind der Vorrede an den „deutschgeneigten Leser" Anm. 5 entnommen. — [10]) Grundlegung einer Deutschen Sprachkunst nach den Mustern der besten Schriftsteller des vorigen und jetzigen Jahrhunderts abgefasset von Johann Christoph Gottscheden. Zweyte verbesserte Auflage. Leipzig 1749. Ohne das „Register der vornehmsten Sachen" 602 S. — Die erste Aufl. 1748. — Der kürzere Auszug ist betitelt: Herrn Johann Christoph Gottscheds Kern der deutschen Sprachkunst, aus dessen ausführlichen Sprachkunst, zum Gebrauche der Jugend, von ihm selbst ins Kurze gezogen. Leipzig. 1. Aufl. 1753. 7. Aufl. (die mir zur Verfügung stand) 1773. Der Inhalt des Buches umfaßt I. die Rechtschreibung, II. die Wortforschung, III. die Wortfügung, IV. die Tonmessung. Das Buch hat 252 Seiten. — [11]) Die Stelle über die „unrichtigen Verba" ist charakteristisch. Des VI. Hauptstücks III. Abschnitt Von den unrichtigen Zeitwörtern (Verbis irregularibus) lautet (S. 292 ff. der zweiten Aufl.): „1. §. Die zweyte Classe der deutschen Zeitwörter ist, wie oben bereits erwähnet worden, von weit geringerer Anzahl: aber ihre Abwandelung geht nicht so richtig hintereinander fort, als die vorige. Sie bleibt nämlich nicht so genau bey einerley Selbstlautern des Stammworts, sondern ändert dieselben auf vielerley Art. Z. E. von der gebiethenden Weise *gib*, kömmt die erste Person der gegenwärtigen Zeit, *ich gebe*; die zweyte *du giebst*, etc. Die jüngst vergangene Zeit aber, *ich gab*. Ebenso wird aus *schlage*, du *schlägst*, und ich *schlug*; u. d. m. Ferner endet sich die jüngst vergangene Zeit nicht mehr auf *te*, sondern auf allerley Art; wie z. E. *gab*, und *schlug*; nicht *gebete*, und *schlagete*: imgleichen die völlig vergangene nicht auf ein *et*, z. E. *gegebet*, und *geschlaget*; sondern auf *en*, *gegeben*, *geschlagen* usw. 2. §. Hieraus erhellet nun, daß ungeachtet aller scheinbaren Unrichtigkeiten dieser Abwandlung dennoch eine gewisse Ordnung darinnen statt hat, die sich nach Regeln richtet. Denn die Veränderung der Selbstlauter, in verschiedenen Zeiten; kein *te* in der jüngstvergangenen, und kein *et* in der völlig vergangenen Zeit, sind untrügliche Merkmaale eines solchen unrichtigen Zeitwortes. Wir wollen aber aus einigen Exempeln derselben ihre Regeln noch genauer bestimmen." Und nun gelangt Gottsched zu folgenden Regeln, von denen ihm die dritte viel Unbehagen macht und zu langen Erörterungen Anlaß gibt. Die erste Regel: „Die jüngst vergangene Zeit muß sich niemals auf ein e endigen, sondern immer einsylbig mit einem Mitlauter schließen." Die zweite Regel: „Die jüngst vergangene Zeit, die in der anzeigendcn Art (modo indic.) so einsylbig ist, nimmt in der verbindenden (modo conjunct.) ein e an, und verwandelt die Selbstlauter, a, o, und u, in die Doppel-

laute ä, ö, ü." Die dritte Regel: „Die zweyte und dritte Person der gegenw. Zeit in unrichtigen Zeitwörtern, ändern insgemein den Selbstlaut der ersten, entweder in einen Doppellaut, oder doch in einen anderen Selbstlaut." — [12]) vgl. RAUMER a. a. O. III, S. 162 und 163; RÜCKERT a. a. O. II, S. 372 ff. Wie Gottsched durch seine Ansicht von der Vorherrschaft der Meißener Mundart zu falschen Folgerungen kommen mußte, beweist eine charakteristische Bemerkung (S. 295, II. Aufl.): „Man weis wohl, daß viele Landschaften, sprechen, du kommst, er kommt. Allein wenn die Provinzen von Deutschland uneins sind: so muß die Sprachlehre nach der Analogie entscheiden, welche recht hat. Nun sprechen aber die Schlesier und Meißner im ersten Falle, kömmst, kömmt; so gar daß Opitz es auch einmal mit nimmt gereimet hat." — [13]) JOHANN MICHAEL HEINZENS Rectors zu Lüneburg, und Mitglieds der Königl. Deutschen Gesellschaft zu Göttingen Anmerkungen über des Herrn Professor Gottscheds Deutsche Sprachlehre nebst einem Anhange einer neuen Prosodie. Ex fumo dare lucem cogitat Horat. Göttingen und Leipzig 1759. — Dazu ist als interessanter Beitrag zu vergleichen Lessings 65. Literaturbrief. — Vgl. ferner WINDEL a. a. O., S. 405. — [14]) Vgl. RAUMER a. a. O. III, S. 164 ff. Die genaueren Titel der Adelungschen Bücher, wie sie mir zur Hand waren, lauten: JOHANN CHRISTOPH ADELUNGS Deutsche Sprachlehre für Schulen. Zweyte vermehrte und verbesserte Auflage. Mit allergnädigsten Privilegien. Berlin 1792. In der Voßischen Buchhandlung. 519 Seiten. — Auszug aus der deutschen Sprachlehre von JOHANN CHRISTOPH ADELUNG. Wien 1782. 215 Seiten. — JOH. CHRISTOPH ADELUNG, Umständliches Lehrgebäude der Deutschen Sprache zur Erläuterung der Deutschen Sprachlehre für Schulen. 2 Bde. Leipzig. Breitkopf 1782. I 884 S. II 798 S. — JOHANN CHRISTOPH ADELUNG, Über den Deutschen Styl. 2 Theile. Berlin 1785. Voß und Sohn. 1 Th. 552 S. 2 Th. 452 S. — Die Anschauungen Adelungs über die Aufgabe einer deutschen Sprachlehre für Schulen sind am klarsten dargelegt in der Einleitung der Sprachlehre für Schulen S. 6 ff. — [15]) Über den deutschen Styl S. 57, 58: „Bey aller dieser Verschiedenheit lassen sich doch die Einwohner in Rücksicht auf Geschmack, Sprache und Sitten in zwey Theile theilen, in die obern und niedern Classen. Die Gränzlinie, wo sich beyde scheiden, genau anzugeben, ist weder möglich, noch nothwendig ..... Genug beyde Classen sind vorhanden, und sind im Ganzen hinlänglich unterschieden. Es fragt sich nur, welche von beyden der Sitz und die Quelle der Schriftsprache ist, daß es die niedrige nicht seyn kann, ergiebt sich von sich selbst, weil die Schriftsprache die ausgebildetste Mundart der Nation ist, diesen höhern Grad der Ausbildung aber niemand in den untern Classen suchen wird. Diese behalten also ihr Provinzielles, ihr Unreines, und was man alles will, für sich. Es bleiben also nur die oberen Classen übrig, und die sind denn auch wirklich der Sitz und die Quelle unserer heutigen Schriftsprache, weil sich durch die schon oben angeführten Umstände der Geschmack hier seit mehrern Jahrhundert mehr als in irgend einer andern Provinz Deutschlands geeiniget, verfeinert und verbreitet hat, so daß er nicht nur in der Sprache, sondern auch in allem, was in sein Gebieth gehöret, dem ganzen Deutschland zum Muster hat dienen können." Dieselbe Anschauung vertritt A. dann noch S. 59, 60 und an vielen Stellen seiner Stillehre. — [16]) a. a. O. S. 22, 23: „Es war der Regierung der Sächsischen Auguste vorbehalten, dem deutschen Geschmacke die einige wahre Richtung zu geben, welche er bekommen mußte. In Ansehung der Wohlredenheit zeichnete sich besonders das zweyte Viertel des gegenwärtigen Jahrhunderts aus, in welchem diejenigen guten Schriftsteller von Sachsen ausgingen, welche in kurzem Muster für ganz Deutschland wurden. War bisher der wenige Schmuck, welchen man auf den Ausdruck wandte, fast nur allein auf die Dichtkunst eingeschränket, so verbreitete er sich von dieser Zeit an nach und nach auf die meisten Arten des Ausdruckes. Auf den philosophischen freylich am spätesten, aber doch endlich, und wir haben nunmehr auch hierin Schriftsteller aufzuweisen, die wir einem Plato an die Seite setzen können, wenn anders deutscher Geschmack auf einige Art dem Griechischen an die Seite treten darf." Man sieht, wohin es führt, wenn Wissenschaft oder Kunst in solche Abhängigkeit von Hofluft und Hofgunst gerät. Ein Glück, daß

Schiller, der Sohn des Volks, drei Jahre vordem, daß Adelung dieses schrieb, mit „Räuber“ und „Fiesco“ sich in die Freiheit rettete, um der deutschen Schriftsprache neues Leben und neue Wärme zu geben.

20. **Deutsche Orthographiebücher.** Wiederholt haben wir im vorhergehenden Kapitel auch die Frage der Orthographie gestreift. Denn die Lehre von der Rechtschreibung bildete einen Teil der Grammatiken, welche zur Besprechung gelangten. Besonders auf die Lehrbücher für Orthographie zurückzukommen nötigt aber der Umstand, daß im 18. Jahrhundert, zumal in seiner ersten Hälfte, der orthographische Weizen blühte und Bücher über Orthographie den Markt wohl mehr überschwemmten als zu irgend einer Zeit vorher. — Daß auch Unkraut unter dem Weizen war, brachte die Menge der Bücher mit sich; denn es schrieben damals, wie heute, viele mit, die auf keine genaue Sachkenntnis sich stützten. Es ist denn auch nicht zu verwundern, daß ein Anonymus aus dem Jahre 1718 ein Buch herausgab, auf dessen Titel das Wort deutsch einmal mit einem t und dreimal mit einem d vorkam. Und welche Orgien die Wortforschung feierte, die der Rechtschreibung zugrunde lag, zeigte ein Buch von Johann Georg Ansorge aus dem Jahre 1721, in welchem Amsel mit „annehmseliges“ Vöglein, Affe mit „abfähig“ oder „nachthuig“, Apfel mit „abfallen“, Bräutigam mit „Braut“ und „γάμος“, nüchtern mit „nicht“ und „gestern“ in Zusammenhang gebracht wird.[1]) Von solchen oder ähnlichen Oberflächlichkeiten und Torheiten gänzlich frei ist ein Büchlein, das „die nöthigsten Grundregeln zur Teutschen Orthographie“ enthält und das im Jahre 1718 von Tobias Eisler herausgegeben wurde.[2]) Eisler hatte die Absicht, der im Schreiben sich übenden Jugend wie auch anderen unstudierten Leuten, welche weder die lateinische und deutsche Sprache nach den ordentlichen Kunstregeln zu erlernen, noch sonst in weitläuftige Anweisungen sich einzulassen Zeit und Gelegenheit haben, einigermaßen an die Hand zu gehen und zwar mit Deutlichkeit und Kürze und durch Erläuterung an Exempeln aus der heiligen Schrift. Vor allem geht er an gegen die vielen unnützen doppelten und ohne Not eingeschobenen Buchstaben; nicht nach eigenem Gutdünken, sondern gestützt auf das Zeugnis der besten Autoren, wie Schottel und den Spaten, auf die gesunde Vernunft und auf den allgemein beliebten Schreibgebrauch. Dabei will er eines anderen besserer Meinung keineswegs vorgegriffen haben, noch jemanden seine Meinung aufbürden: er möchte vielmehr jedem die Freiheit lassen, zu erwählen, was ihm gefällt und gut deucht, oder aber bei seiner gewohnten Schreibart zu verbleiben. Rührend ist es, wie Eisler, der früher der Rechtsgelehrtheit sich beflissen und Kammerschreiber bei der Herzogin von Sachsen-Eisenach in Altstädt gewesen, „bei erlangter Einsicht ins Verderben der Menschen das Studium der Rechte ganz bei Seite legte, um sich in der Stille in Helmstädt dem Unterrichte der Jugend zu widmen und neben Recht- und Schönschreiben den Kindern die Tugend und Gottseligkeit einzuflößen bedacht war“.

In demselben Jahre erschien ein umfangreicheres Buch über Rechtschreibung, der „deutliche Unterricht von der Orthographie der Teutschen" von dem Inspektor des Halleschen Waisenhauses Justinus Töllner.[3]) Er klagt, daß die allerwenigsten Gelehrten in Deutschland auf ihre Muttersprache Fleiß verwendeten, gehört aber in gewissem Sinne selbst zu diesen Leuten; denn er sagt, daß ihm in der deutschen Sprache nur die einzige Grammatik Bödikers bekannt sei. Er selbst hat Lust, eine solche Grammatik zu schreiben, aber keine Zeit dazu. Sein Buch besteht aus sechs Kapiteln. Das erste handelt von etlichen gemeinen Regeln der teutschen Orthographie; das zweite von Spezialregeln nach jedem Buchstaben, das dritte von der Konstruktion der deutschen Präpositionen, das vierte von den Wörtern, die fast gleichen Laut haben, aber doch nicht auf einerlei Weise geschrieben werden; das fünfte von den Wörtern, welche auf einerlei Weise geschrieben werden, aber doch unterschiedliche Bedeutung haben; das sechste von den Distinctionibus oder Unterscheidungs-Zeichen. Das Werk enthält manches Schätzenswerte, da Töllner praktischen Sinn und klaren Blick für den Schriftgebrauch hatte; nur ist es mit seinen etymologischen Versuchen nicht selten übel bestellt, da ihn hier die mundartliche Aussprache auf falsche Wege führt, auf welchen er z. B. findet, daß Ketzer, geschrieben Kätzer, mit Katze und munter (damals munder geschrieben) mit Mund zusammenhänge.[4]) Von solchen Sprüngen gänzlich frei ist das kleine Büchlein von Hermann Wahn, dem wir schon unter den Grammatikern begegnet sind.[5]) Einteilung und Inhalt des Buches gehen aus dem umfangreichen Titel hervor: wir haben in ihm neben einer Orthographie auch eine knappe Orthoepie. Nicht nur frei von orthographischen Sprüngen, sondern erfüllt von klaren und bestimmten Grundsätzen in bezug auf orthographische Fragen erweist sich der schon oben erwähnte Joh. Leonhard Frisch. In seiner Ausgabe der Bödikerschen Grammatik stellt er als Grundsatz auf,[6]) daß die Rechtschreibung die vornehmste Säule einer Sprache sei. Die Grundsteine dieser Sprachsäule sind ihm erstens die Aussprache und der Laut, zweitens der Gebrauch im bisherigen Schreiben und drittens „eine gründliche Etymologie, Analogie und andere Philologische Beweise, wodurch eine Sprach regelmäßig und erleichtert werden kan. Wer solche Stücke, die diesen letzten Grundstein ausmachen, nicht wohl beisammen besitzet, der lasse die Hände davon. Er wird sonst unter die unglücklichen Sprechkünstler gezehlet werden, davon wir einen grossen Catalogum anhängen könnten. Da ein jeder kahler Schreibmeister, der kaum die Calligraphie gehabt, auch von der Orthographie Regeln geben wollen. Andrer interessirten Etymologisten und eigensinnigen Sprechmeister-Päbste zu geschweigen." Und im Vorbericht zu seiner Grammatik (Blatt 4) weist er darauf hin, daß man langsam und mit besonnener Einsicht bessern müsse. „Wer stürmen will, als ein einzler Mann, wird von so vielen, die den Schlendrian nicht lassen können oder

wollen, schimpflich abgetrieben. Sonderlich wann solche Leute stürmen wollen, die etwan einen Fehler im Schreiben erkannt, aber aus Untüchtigkeit zehen andere dagegen einführen wollen. Hier muß *minirt* werden, wozu in den grossen Schulen die beste Gelegenheit ist; daraus man hernach in alle Stände Leute bekommt, die lieber einen vernünftigen Gebrauch mit einführen, als den blinden Mißbrauch hierinnen stützen helfen. Man erlangt anfänglich genug, wenn man eine Gleichgültigkeit bei einigen pedantischen Schreiber-Regeln einführen, und die Last verringern kan, welche durch dieselben der Jugend und andern Ungelehrten aufgeleget worden." — Diese Last geringer zu machen trat an vielen Stellen in den Schulen ein Bedürfnis hervor. Auch den Eltern der Schüler fiel hier und da die schlechte Schreibart ihrer Söhne auf. Klagen aus solchen Kreisen gelangten an den Professor Francke am Pädagogium und Waisenhaus zu Halle und dieser veranlaßte den Professor Freyer zur Abfassung einer „Anweisung zur Teutschen Orthographie",[7]) die vielfach in den Schulen Eingang fand und auch wert und würdig war dieser freundlichen Aufnahme. Denn auf klaren Grundsätzen baute Freyer seine Anweisung auf, er nahm soviel als immer möglich auf den eingeführten und von den vernünftigsten Schriftstellern gebilligten Schreibgebrauch Rücksicht und war bestrebt, ihn durch gute Gründe zu stützen; er suchte nicht eigene Gewohnheit zu schreiben andern als Regel aufzudringen, sondern verleugnete sie lieber nach Erkenntnis des Richtigen; vor allem vermied er alle Sonderbarkeiten, er ließ vielmehr überall gesunden Menschenverstand wirken, auch darin, daß er die Ansicht aussprach, die salus Germaniae beruhe ohne dem nicht etwa auf der Frage der Orthographie. In sieben Kapiteln (418 S.) handelt er von der Aussprache, von den Buchstaben, von den Silben, von ganzen Wörtern, von der Konstruktion (einer Art Formenlehre der Endungen auf orthographischer Grundlage), von den Unterscheidungszeichen und von den Abbreviaturen. Angehängt sind dem Ganzen drei treffliche Register: eins über die vornehmsten Sachen, ein zweites über die unrichtigen Wörter und Constructiones und ein drittes über die richtigen Wörter und Constructiones. In den neuen Auflagen hat Freyer fleißig eingefügt, was sich im Laufe der Zeit als richtigerer Sprachgebrauch herausgebildet hatte und was er bei der ersten Auflage um des damaligen Sprachgebrauchs willen noch gelten lassen mußte. Er konnte das auch um so sicherer tun, als er sich stützen durfte auf die Sprachgesellschaften, welche sich zu Leipzig, Jena, Greifswalde und an andren Orten gebildet hatten, um das Gute und am deutschen Sprachgebrauche Einführungswerte zu fördern, zur Annahme zu bringen und so Erfolge zu erzielen, die einem einzelnen, auch wenn er mit Menschen- und Engelzungen geredet hätte, niemals geblüht hätten.

In Gegensatz zu diesen gewissenhaften und von gesundem Menschenverstande erfüllten Büchern trat im Jahre 1731 ein seltsames Werk von Johann Heinrich Seume in Nürnberg, der seines Zeichens Corrector typo-

graphicus war; ein orthographisches deutsches Lexikon in Versen.[8]) Er kennt die wichtigsten orthographischen Werke seiner Zeit, auch Tobias Eislers Grundregeln; den Hauptwert seines Buches sucht er darin, daß er alle gleichlautenden Wörter gerad unter einander gesetzet, so daß man ihren Unterschied im Schreiben sogleich ersehen kann und den Wörtern zugleich ihre „eigentliche Bedeutung aus beygefügten Descriptionibus, Synonymis, auch Contrariis und andern Umständen zu erkennen haben möchte". Wenn ein Wort auf zweierlei Art geschrieben wird, so ist die gebräuchlichste Schreibung oben angesetzt. Wie geschmacklos der Verfasser verfuhr und wie gequält seine Verse waren, mögen einige Beispiele zeigen. Das Buch beginnt:

Das A im A. B. C der erste Buchstab ist;
Die (Aa / Ah) durch Teutschland hin nebst andern Flüssen fliesst.
Aach(*) ist im Römer-Reich des Kaysers Freye Stadt;
(*) oder Aachen; wird auch Acken geschrieben.
Ach! macht den Menschen offt in vielem Aachzen matt;
Achat, ein Stein, bequem zu Siegeln, sauber, glatt.
Aal ist ein glatter Fisch und giebt ein gut Gericht;
Wer Aalen(**) nennt, zugleich auch eine Stadt ausspricht;
(**) ist ebenfalls eine Kayserliche Freye Reichs-Stadt.
Ahl (Pfrieme sonst genannt) womit der Schuster sticht;
All' ist uns im Gebrauch, wenn keines mangelt nicht.

Ein anderes Beispiel:

Was zähe, das ist fest, nicht weich, nicht gar gelind;(°°)
(°°) Oder auch: Klebrigt, das anzieht, leimicht und schleimicht.
Fünff Zehen, wer sie zehlt, an jedem Fuße findt.
N.B. Einige kehren es um, und schreiben zehe, wenn es fest heißt; und zähe, wenns einen Theil des Fußes bedeutet. Conf. M. Dunckelbergs Schul-Zeiger p. m. 151.
Die Zähne(*) deckt der Mund, womit wir Speise käuen;
(*) Von Zahn.
Wir zähmen,(†) zwingen, oft ein Thier mit Schlägen, Bläuen.
(†) Von zahm.
Sprich zehne(°) sind, wenn wir eins thun zu drey mal dreyen;
(°) Man schreibet auch zehen. Daher kömmt: Das Zehend (nehmlich Theil), den einer hat an den Sachen, daran er arbeitet. z. E. der Zehend der Schnitter in der Erndte etc. Der Zehndner ist, der den Zehenden einnimmt. Zehentbar ist, der den Zehenden geben muß. Centner ist ein Gewicht von zehen mal zehen, oder 100 Pfunden.
Heiß Scene,(**) deren sich Comödianten freuen;
(**) Die Scenen sind gewisse Aufzüge und Abtheilungen derer Comödien.
Um zäune(††) rund herum dein Gärtlein vor den Säuen.
(††) Von Zaun.

Doch genug. Solchen kuriosen Spielereien gegenüber treten doch die ernsten Bestrebungeu für die Rechtschreibung immer kräftiger hervor

in Ratschlägen zur Besserung der Mißstände und in der zunehmenden Klärung der Grundsätze auf dem Gebiete der Orthographie. Eine sehr verständige Broschüre gab im Jahre 1732 in Halberstadt ein Ungenannter heraus,[9]) um die Mißhelligkeiten zu heben und Einigkeit in der Rechtschreibung zu fördern. Im ersten Kapitel legt er die Hindernisse dar, die einer Besserung entgegenstünden; das vornehmste sieht er darin, daß Deutschland nicht einen, sondern soviele Regenten habe. Seine Vorschläge, neun an der Zahl, laufen darauf hinaus, daß die Leipziger deutsche Gesellschaft unter hoher obrigkeitlicher Genehmigung mit Zuziehung gewisser in andern Städten zu ernennenden Gehilfen eine vollständige deutsche Grammatik und ein damit übereinstimmendes Wörterbuch zustande bringen und einführen sollte, und daß dann nach deren Regeln die Bibeln, Gesangbücher, Katechismen und anderen Bücher wie auch die Zeitungen gedruckt, auch alle Jahr von der Gesellschaft neue Anmerkungen herausgegeben werden sollten „theils zur Abhelfung der sich noch einschleichenden Fehler, theils zur ferneren excolirung der Sprache: wonach man sich denn bey den neuen Auflagen der Grammatik und des Lexici zu richten hätte". Man sieht, es sind klare und gesunde Vorschläge, die schon der neuen Zeit und den kommenden Geschlechtern vorarbeiten.

Inzwischen bemühten sich gewissenhafte Arbeiten, zu klaren und bestimmten Grundsätzen zu gelangen. Zwei Bücher, die um die Mitte der dreißiger Jahre erschienen, sind besonders interessant, weil sie in einem bewußten Gegensatz stehen, eine Förderung der Klarheit auf orthographischem Gebiete und damit einen nicht unwesentlichen Fortschritt bedeuten. Es sind das des pseudonymen Chloreni Germani „neu verbesserte Orthographie" und „die neuverbeßerte Orthographie" von Caspar Gottlob Pohl.[10]) Chlorenus stellt vier Grundsätze für die Orthographie auf: 1. Schreibe, wie du redest. 2. Siehe, wie ein Wort von dem andern hergeleitet wird. 3. Schreibe, wie es die Natur der Sprache mit sich bringet. 4. Schreibe, wie auch andere kluge Leute schreiben. Also Aussprache, Abstammung, Analogie oder gleichförmige Übereinstimmung und die Gewohnheit zu schreiben sind ihm die Richtlinien für seine Regeln. Pohl ist anderer Ansicht. Er weist den Gründen eine andere Ordnung an. Er nimmt die Etymologie als eigentliche Richtschnur für die Orthographie. Dieser setzte er die Analogie an die Seite, die in solchen Worten stattfindet, welche man auf zweierlei Art schreiben und herleiten und bei denen man beide Arten unter Umständen „defendiren" kann. Nach der Analogie läßt er die eingeführte Gewohnheit folgen und schließlich kommt ihm die Aussprache, der Chlorenus die Oberstelle gegeben; ohne Fug und Recht nach Pohls Meinung, weil die Aussprache in Land und Stadt, in dieser und in jener Gegend Deutschlands außerordentlich mannigfaltig sei, ein jeder das Recht richtig zu sprechen für sich in Anspruch nehme und ein Richter in solchen Fragen schwer zu finden sei. Man sieht, es sind gesunde Grundsätze, die

Pohl leiten; wenn ihre praktische Anwendung und die Folgerungen, die Pohl aus seinen Sätzen zieht, vielfach von unserem heutigen Standpunkte aus anzufechten sind, so bedenke man, daß Pohl noch nicht die Ergebnisse sprachwissenschaftlicher Forschungen zu Gebote standen, die eine spätere Zeit vor Irrtümern schützten. — Am Schlusse seines Vorberichts bemerkt Pohl, daß er sein Buch für Schulen geschrieben und deshalb die in Schulen gebräuchlichen Termini beibehalten habe; er wolle „in diesem Stücke keinen Grammaticalischen Teutsch-Meister abgeben, weil die Jugend einmal an dieselben gewöhnet, hernach auch die neuen gekünstelten Wörter allzeit noch eine besondre Erklärung bedürften, damit sie nur könnten verstanden werden".

Die vierziger Jahre bringen nicht viel Neues; sie bewegen sich im ganzen und großen innerhalb derselben Grundsätze. Die Titel der Bücher sind so ausführlich, daß man nur weniges zu geben braucht, um den Inhalt zu charakterisieren. Im Jahre 1744[11]) erschien ein Buch von Fuchs in Erfurt, der, wie er selber sagt, die Fehler verschiedener sogenannter Gelehrten in ihren Handschriften bei einem bereits zwölfjährigen Korrigieren in Buchdruckereien kennen gelernt und daher mancherlei Erfahrungen zu seinem mühsamen Unternehmen gesammelt habe. Die Hauptgründe, auf die es in der deutschen Orthographie hauptsächlich ankommt und die den Grundsätzen des Chlorenus (s. S. 117) in Inhalt und Reihenfolge entsprechen, gibt er am Schlusse seines Buches. Am Anfang weist er auf grobe Fehler hin, die ihm als Beweistümer dienen, daß eine gebesserte Orthographie zu lernen sei; dann folgen fünf Abhandlungen, die Lehre von den Buchstaben, den Silben, von verschiedenen Endungen, von Wörtern, die voneinander zu unterscheiden sind, und schließlich die vier Hauptgründe der Orthographie. — Mehr noch für Schulen schreibt der Schuldiener und Organist Johann Christoph Wolff[12]) in Schöneck im Jahre 1749 ein Buch vom „Unterricht zur Rechtschreibung", das er seinem vorgesetzten Superintendenten widmet. Die bisherigen Orthographieen haben seiner Meinung nach den Fehler, daß in ihnen zu viel Latein stehe, daß sie zu gelehrt seien, daß in ihnen ein zu großer Mangel an Wörtern herrsche und daß sie nicht eigentlich für Anfänger geschrieben seien. Dem will er abhelfen. Es finden sich aber bei ihm nicht nur „die anitzo eingeführte vernunftigste, und von den meisten gelehrtesten Leuten gebräuchlichste Schreibart; sondern auch noch die gemeinen und andere neue Gebräuche". Diejenigen also, welchen eine natürliche und richtige Schreibart nicht gefallen sollte, sollen sich nicht gezwungen sehen, solche aufzunehmen, sondern können auch ebensowohl den gemeinen, als die anderen Gebräuche erwählen. Zur Veröffentlichung des Buches hat Wolff sich „die Genehmhaltung einer so ansehnlichen, und mit Ruhm blühenden deutschen Gesellschaft in Leipzig zu erlangen die Ehre" gehabt. Wolff stellt drei Haupt- und Grundregeln für die Rechtschreibung auf, nämlich Aussprache, Abstammung und Gewohnheit. Den

Regeln folgen 5 Wörterverzeichnisse, ein Wörterbuch von gleichlautenden Wörtern, ein zweites Wörterbuch von andern deutschen Wörtern, ferner ein Verzeichnis der gewöhnlichsten fremden Wörter und Redensarten, sodann Namen männlichen und weiblichen Geschlechts und schließlich ein Verzeichnis der Städte, Landschaften etc., bei denen die Rechtschreibung ebenfalls notwendig ist. — Wie Wolff von dem Grundsatze ausging, auch dem des Lateinischen Unkundigen Belehrung zu bieten, so geht auch im Jahre 1752 Pape[13]) auf originelle Weise vor, um Rechtschreibung zu lehren. Er hat bei einigen ihm anvertrauten jungen Herren die Erfahrung gemacht, daß es um ihre Rechtschreibung übel bestellt sei. Die Grundlegung der deutschen Sprachkunst von Gottsched, die er benutzt hat, bietet ihm zu viele Wörter, die im gemeinen Leben nicht vorkommen, außerdem sind die Erklärungen meist lateinisch gegeben, was für die zarte Jugend und auch für ein die deutsche Sprache liebendes schöne Geschlecht zu schwer sei. Auch sonst komme Gottscheds Lehrart dem Gedächtnis der Jugend nicht zu Hilfe. Dem will Pape abhelfen, indem er gleichlautende Wörter in ganz leichte ungekünstelte Formeln bringt, wie sie im gemeinen Leben ungefähr vorkommen. Wie diese Formeln sind, mögen einzelne Beispiele zeigen: Mein Bruder pflegt selten im Bette zu bethen, und wann ich ihn auch um Gotteswillen bäthe, oder ihm auch viel Geld böthe, so thäte er es doch nicht. — In meiner Bühre (d. i. Überzug der Betten) fand ich gestern eine Flasche Bier und zwo Birnen verstecket. — Man meynet, daß mein Bedienter im vorigen Monath May zu Frankfurth am Mayn einen Meyneyd begangen habe. — Ein Bette voll Flaumfedern und eine Schüssel voll Pflaumen sind mir zwei angenehme Sachen. — In Rom darf niemand Rohm zum Caffe trinken. — Als meine Schwester sang, sanck mein Bruder in Ohnmacht. — Als ich die Waageschaale voll Aepfelschaalen geleget hatte: so warf mein Bruder die Schällen, welche wir gestern bei der Schlittenfahrt gebraucht hatten, ins Bier, wovon es gleich schal wurde. Doch genug der Beispiele; wir möchten sonst den Neid heutiger Verfasser lateinischer Übersetzungsbücher wachrufen. Unser Bild von der Entwicklung des orthographischen Unterrichts würde eben nicht vollständig sein, wenn wir nicht außer den Poeten (s. S. 116) auch sonstige kuriose Leute unter den damaligen Orthographen vorgeführt hätten. — Gediegener und gründlicher und besonders wegen seiner umfangreichen Register wertvoll ist der Versuch einer kurzen und gründlichen Anweisung zur Deutschen und Lateinischen Orthographie von Schatz, dem wir schon unter den Grammatikern (S. 96, 100, 110) begegnet sind.[14]) Die Grundsätze, auf denen er seine Regeln aufbaut, sind an Zahl und Reihenfolge denen des Chlorenus und Fuchsens gleich. Nach den Regeln folgt ein Register, das die vornehmsten Wörter enthält, bei deren Rechtschreibung sich einiger Zweifel oder Schwierigkeit finden möchte, und ein zweites Register von Wörtern, die entweder unter einerlei Schreibart von unter-

schiedener Bedeutung sind, oder bei einer verschiedenen Schreibart und Bedeutung in der Aussprache dennoch einerlei Laut oder Klang haben. Im dritten und vierten Register, die mehr ins Gebiet der Formenlehre gehören, wird die richtige Konjugation der Verborum Irregularium und die gebräuchlichsten Verba Neutra „vor Augen geleget". Diese Register gibt Schatz deshalb, weil er aus Erfahrung weiß, daß nicht nur Schüler, sondern auch andere, die mehr zu wissen vermeinen, in der Konjugation gedachter Verben „sich öfters sehr verstoßen", und die Verba Activa und Neutra miteinander confundiren, auch bei „diesen letzteren mehrmalen nicht wissen, ob sie dieselben mit dem Auxialiari haben oder seyn conjugiren sollen". Das fünfte Register enthält die Fremdwörter; eine Warnung vor ihrem Gebrauch redet dem Leser eindringlich ins Gewissen: ein Brief voll von Fremdwörtern und seine Übersetzung ins reine Deutsch sowie eine historische Erzählung in ähnlicher Doppelbehandlung werden als abschreckende und vorbildliche Muster vorgeführt. Das Buch Schatzens enthält auch sonst in seinen pädagogischen Anregungen manchen wertvollen Einblick in den Betrieb des Unterrichts am alten Sturmschen Gymnasium und bildet einen Beweis, wie auch hier die deutsche Grammatik und Orthographie, wenn sie auch noch nicht im Lehrplan aufgenommen war, allmählich ihre Rechte eroberte. Ähnlich erging es auch dem alten Jesuitengymnasium. Wir dürfen das schließen aus dem Buche des Jesuitenpaters Weitenauer „Zweifel von der deutschen Sprache",[15]) dessen Grundsätze und Regeln vornehmlich auf Aussprache und Etymologie sich stützen, aber auch klüglich dem bisherigen Gebrauch sein Recht lassen. In ähnlichen Grundsätzen bewegen sich die „Vorlesungen der deutschen Rechtschreibekunst und der Kunst deutsche Briefe zu verfertigen", die 1764 von einem Ungenannten veröffentlicht wurden.[16]) Das Buch war wohl mehr für Jünglinge, welche bereits die Schule hinter sich hatten, geschrieben; denn in den Briefen, welche als Muster zwischen die Regeln eingestreut sind, ist sehr viel von Liebe und galanten Abenteuern die Rede und in einem Briefe holt sich Sophronius einen regelrechten Korb von Pulcheria, der er seine Hand und seine Liebe angetragen hat. — Die bisher besprochenen Bücher über Rechtschreibung bewegen sich im ganzen und großen in den Anschauungen, wie sie bei Freyer, Pohl, Fuchs sich finden und wie sie Gottsched in seiner Grundlegung und in seinem Kern der deutschen Sprachkunst niedergelegt hatte. Im Beginne der siebenziger Jahre erfuhren diese Anschauungen Angriffe von den verschiedensten Seiten, die Willkür und Zügellosigkeit auf dem Gebiete der Orthographie griff wieder um sich. Deshalb glaubte Rust im Jahre 1773 in einer Abhandlung von den Ursachen der Verschiedenheit, Ungewißheit und der Mängel in der Deutschen Rechtschreibung[17]) für Gottsched und seine Vorgänger eintreten zu müssen. Er beklagt, daß der Einfluß der deutschen Gesellschaft zu Leipzig und anderer gleicher Gesellschaften nicht mehr derselbe sei, daß man gleich-

gültig, sorglos und unachtsam gegenüber früher gültigen Regeln geworden, daß sich zugleich eine Menge barbarischer Wörter und Redensarten aus allen möglichen Sprachen in die deutsche eingemischt hätte und daß fast niemand mehr sich der Reinigkeit und Richtigkeit der Sprache annehme. Insbesondere gelte das von der Rechtschreibung: nicht nur jede deutsche und andere Gesellschaft, jedes gelehrte Tagebuch, jedes kritische Wochenblatt suchten sich durch besondere Rechtschreibung von andern ihresgleichen zu unterscheiden, sondern auch fast jeder Kunstdichter, jeder Sprachlehrer und einzelner Gelehrter erwähle sich nach Willkür eine eigene Art von Rechtschreibung. Ein jeder, der kaum eine deutsche Sprachlehre einmal flüchtig durchgeblättert, auch in seinem ganzen Leben wohl nicht 24 Stunden auf die Erlernung der deutschen Sprache verwendet habe, wolle zum Ritter an derselben werden und nehme sich die Macht heraus, sie, besonders aber die Rechtschreibung, nach seinem Eigendünkel zu verbessern oder vielmehr zu verschlimmern. Alles was man tue, bestehe größtenteils darin, daß man die deutsche Rechtschreibung unter das Joch einer eingebildeten guten Aussprache zu zwingen suche. Daher sei denn die Verwirrung und die Uneinigkeit in der deutschen Rechtschreibung fast auf das höchste gestiegen. Dem gegenüber sucht Rust das historisch Überkommene zu behaupten und der Sitte entgegenzutreten, darum eine Sache für verwerflich zu halten, weil sie von Gottsched und seinen Anhängern herrühre. —

Von dem Bisherigen am weitesten entfernten sich die Anschauungen, die Klopstock in seiner Schrift über die deutsche Rechtschreibung im Jahre 1778, zuerst als Beilage zum zweiten Teil der „Sammlung einiger Erziehungsschriften" von Campe, dann in einem selbständigen Schriftchen darlegte.[18]) Die literarische Revolution, die in den siebenziger Jahren am heftigsten tobte, die Sturm- und Drangzeit, die Genieperiode machte sich auch auf dem Gebiete der Rechtschreibung, deren Förderung als eine nationale Angelegenheit angesehen wurde, geltend, und Klopstock war hier der kräftigste Wortführer gegen Konvention und bisherige Gelehrsamkeit. Die in der Gelehrtenrepublik angedeuteten Grundsätze waren darin mit strenger Folgerichtigkeit rücksichtslos gegen das bisher Gültige bis zum äußersten durchgeführt. An Klopstock können wir am besten erkennen, wie damals wissenschaftliche Materien, wie speziell sprachwissenschaftliche Fragen behandelt wurden in einer Zeit, wo die Sprachwissenschaft kaum in der Wiege lag. Als einzigen Zweck der Rechtschreibung erkannte er, „das Gehörte der guten Aussprache nach der Regel der Sparsamkeit zu schreiben". Daraus folgten mehrere knapp zusammengefaßte Vorschriften über Vereinfachung, Verkürzung, Deutlichkeit der Schreibung, die ziemlich alle in dem Satze gipfelten: „Kein Laut darf mehr als Ein Zeichen und kein Zeichen mehr als Einen Laut haben." Ähnliche Grundsätze waren schon wenige Jahre vorher, besonders im südwestlichen Deutschland, ausgesprochen, und mehrere Arbeiten über die Rechtschreibung veröffent-

licht. Ziemlich frei verfuhr Friedrich Karl Fulda mit dem Hergebrachten in seinen „Grundregeln";[19]) im allgemeinen suchte er Aussprache und Etymologie zur Grundlage seiner Rechtschreibung zu machen. In etymologischen Fragen ist er vielfach seiner Zeit um ein Beträchtliches voraus. Noch weiter ging Johann Nast[20]) in Stuttgart in seinem „Deutschen Sprachforscher". Nicht die Abstammung als vielmehr die gute Aussprache war für ihn das Maßgebende. Am entschiedensten hatte Klopstock vorgearbeitet Jakob Hemmer, der 1775 die Regeln der bisher geläufigen deutschen Schreibung zusammengestellt hatte, im Jahre 1776 unter dem Namen Domitor einen Grundriß einer dauerhaften Rechtschreibung veröffentlichte und 1780 einen Kern der deutschen Sprachkunst und Rechtschreibung herausgab.[21]) Er ging von den gleichen Grundsätzen aus wie Klopstock und gelangte daher in den meisten Fällen auch zu den gleichen Vorschriften im allgemeinen wie im besonderen. Charakteristisch sind die drei Regeln, die die Unterlage bilden für seine Vorschriften. „Wollen wir nun di Buchstaben irer einsezung und natur nach, und nach forschrift der fernunft brauchen: so dörfen wir di drei folgenden regeln nicht aus den augen lassen. I. Regel. Jeder buchstab soll einen laut anzeigen, das ist, man soll keinen buchstaben schreiben, den man nicht ausspricht. II. Regel. Kein laut soll durch ferschidene buchstaben ausgedrüket werden. III. Regel. Ein jeder buchstab soll nicht mer als einen laut anzeigen." — Von Hemmer wie von den übrigen Vorgängern wußte Klopstock offenbar nichts; seine Grundsätze trafen mit vielem zusammen, was hernach Gabelsberger als Regel seiner Stenographie aufstellte, auch mit manchem, was die neuesten Reformen der Orthographie zu allgemeiner Geltung gebracht haben. Aber keiner vor oder nach Klopstock, Hemmer ausgenommen, ist so einseitig streng nach seinem Prinzip, so unvorsichtig radikal verfahren wie Klopstock. Unerbittlich verwarf er alle überflüssigen Zeichen, die entweder das Ohr nicht hört, wie die Verdoppelung eines Konsonanten innerhalb einer Silbe (z. B. stellt, sinnt, läßt) und die Dehnungsbuchstaben (dienen, kehren, Meer), oder die wir durch die Aussprache nicht unterscheiden (z. B. ſ und s, f, v und ph, dt und t, t und th); die übrig bleibenden Buchstaben suchte er nach ihrem Laute sorgfältig zu bestimmen. Am heftigsten eiferte er gegen das Begehren, daß der Schreibende deutlicher sein solle als der Redende und kam damit zu Formen wie „fileicht" für „vielleicht, „wän" für „wen", „fliz" für „flieht's", so daß die organische Entstehung und Zusammensetzung des Wortes völlig verwischt wurde. Solche Grundsätze waren zu radikal. Sie riefen denn auch Widerspruch von allen Seiten hervor; auch Hamann erschien, von Herder angestachelt, unter den Gegnern. In die Schule drang, soweit man es verfolgen kann, wenig oder gar nichts von diesen Neuerungen ein. Per tot discrimina rerum knüpfte der Ausgang des Jahrhunderts an den vernünftigen Anfang an. Das zeigen uns unter anderen die Bücher von Pütter und Moritz,[22]) vor allem aber Ade-

lungs Bücher[23]) und ihre Herrschaft in der Schule am Schlusse des Jahrhunderts. Damit kam auch sein allgemeines Grundgesetz zur Geltung im Bereiche der Schule, das also lautete (S. 17): Schreib das Deutsche und was als Deutsch betrachtet wird, mit den eingeführten Schriftzeichen, so wie du sprichst, der allgemeinen besten Aussprache gemäß, mit Beobachtung der erweislichen nächsten Abstammung und, wo diese aufhört, des allgemeinen Gebrauchs. — Adelung ist (S. 9 u. 10) bemüht, im einzelnen alles gerecht abzuwägen; vor allem weist er jede persönliche Herrschsucht ab. Wenn man in neueren Zeiten die geltende Orthographie gern die Gottschedische genannt habe, obgleich dieser, einige wenige Grillen abgerechnet, doch nichts getan habe, als daß er die Orthographie, welche er schon im völligen Gange fand, nach Regeln zu bestimmen und auf zweifelhafte einzelne Fälle anwendbar zu machen gesucht habe, und wenn man lange vor ihm, weil hier Freyers Anweisung zur Teutschen Orthographie ein sehr gangbares Buch gewesen, die Rechtschreibung die Freyersche oder gar die Hallesche genannt habe, weil Freyer Inspektor am Pädagogium zu Halle war, obgleich auch er sich ganz an die allgemein übliche Orthographie seiner Zeit gebunden habe, so sei auch jetzt nicht die allgemein übliche Orthographie, so wie er sie vortrage, nach seinem Namen zu benennen, da er im Grunde nichts Neues lehre, sondern sich nur bemüht habe, das Alte gründlicher, ausführlicher und fruchtbarer vorzutragen, als es vor ihm geschehen sei.

[1]) Vgl. Reichard a. a. O., S. 365 und 377. — [2]) „Nöhtigste Grund-Regeln und Anmerkungen zur Teutschen Orthographie, ingleichen von der Rechtschreibung gleichlautender Wörter von ungleicher Bedeutung, nebst einem zum Lesen und Schreiben dienlichen Anhang, ans Licht gestellet von Tobias Eisler. Nürnberg und Altdorf 1718.“ 160 S. kl. 8°. Es ist ein originelles Büchlein diese „nöhtigsten Grund-Regeln“. Nach einigen knappen Anweisungen und Grundregeln beschäftigt sich der größte Teil des Buches mit der Rechtschreibung der Wörter, die dem Laut nach einander fast gleich, aber der Bedeutung nach unterschieden sind, nebst den nötigsten und gebräuchlichsten Derivatis und Compositis, alles in alphabetischer Ordnung. In einem Anhange wird vom Buchstabieren gehandelt, von den zu damaliger Zeit gebräuchlichen Abkürzungen und von den römischen Zahlen. Daran schließt sich eine kurze Anweisung für die Schreibkunst an, in der wir unterwiesen werden, welche Kiele zum Schreiben zu wählen sind, wie wir Federn zu schneiden, wie wir beim Schreiben zu sitzen, die beiden Arme und die Feder zu halten haben, neben allerhand sonstigen nützlichen Anweisungen für das Schönschreiben und sogar für die Kunst eine gute schwarze und rote Tinte zu machen. Den Schluß machen etliche erbauliche Texte zu „Vorschriften für die Schreib-Jugend“ und „zur Erfüllung der übrigen leeren Blätter Hiels geistliches Reiselied“, das also anhebt: Wiltu gehn eines Pilgrims-Weg Und Ruh für deine Seele finden; So must Du auf dem schmalen Steg Dich nicht viel drehen und winden.“ Vgl. Reichard a. a. O., S. 366 ff. — [3]) Deutlicher Unterricht von der Orthographie der Teutschen nach den Grund-Regeln mit ihren Anmerkungen und vielen deutlichen Exempeln, aus welchen bald und leicht zu erkennen ist, wie man diß und jenes Wort recht schreiben soll; mit einer Anweisung von der Construction der teutschen Praepositionen, und einem doppelten Catalogo der gleichlautenden Wörter; ingleichen mit einer Nachricht von den Distinctionibus und einem doppelten Register, aufgesetzet und herausgegeben von Justino Töllner, Inspectore bey dem Waisen-Hauß zu Glauche am Halle.

1718." 472 S. und acht Bogen Register. — [4]) Diese beiden etymologischen Kuriosa mögen als Zeichen für den Stand der damaligen Etymologie hier wörtlich Platz finden: S. 116: Das Wort munder schreibt man vielfach mit einem t, nemlich munter; die es aber recht schreiben wollen, die schreiben es mit einem d, nemlich munder. Denn erstlich ist es der teutschen Schreib-Art ganz gemäß, die gern das d nach dem n schreibt. Und gleichwie ich recht schreibe Wunder, Zunder, mit einem d: also ist es auch recht, daß ich munder gleichfalls auf solche Art schreibe. Darnach ist es gar glaublich, daß munder von dem Primitivo Mund herkömmt, sintemal der jenige eigentlich munder ist, der einen fröhlichen Mund und munderes Gesicht hat. Also ist auch recht, die Verba aufmundern und ermundern, als welche von munder herkommen mit einem d zu schreiben. — S. 46: Das Wort Kätzer, haereticus, wollen manche her derivieren von dem griechischen καθαρὸς, purus, rein, weil Kätzer solche Leute gewesen, die unter äuserlichem guten Schein vor andern heilig und rein seyn wollen, und doch eine falsche Lehre gehabt. Wenn aber diese Derivation richtig seyn sollte, so müßte es wohl heisen Katharer und nicht Kätzer. Mich deucht, es sey besser und deutlicher, wenn man sagt, das Wort Kätzer komme her von einer Katze; weil Kätzer Hader und Zank in der Kirche anrichten, und rechte Hader-Katzen sind. Daher sagt man oft: es ist ein KatzenKrieg, welchen die Kätzer erregen. Und wie Katzen vorne lecken und hinden kratzen: Also stellen sich auch Kätzer von vorne wohl und freundlich, als wenn es ihnen um die Orthodoxie und Reinigkeit der Lehre zu thun wäre, aber doch von hinden zu mit ihren falschen Lehren kratzen und vielen Schaden bringen. — [5]) Teutsche *Orthographia* und *Orthotonia* oder gründliche Anweisung zum Recht-Schreiben, Recht-Buchstabiren, und theilen der Wörter, wie auch zum rechten Sylben- und Wort-Thon oder *Accent* beym Lesen. *Item* zum rechten Gebrauch der Theilungs-Zeichen und deren Längde. Alles mit nöhtigen Anmerckungen erkläret und zum Vortrab des gantzen grammaticalischen Wercks der teutschen Schul-Jugend, und insonderheit seinen *Discipulis* zu Dienste heraus gegeben von Herman Wahn, Informat. extraord. Hamburg, 1720. 64 S. — [6]) S. 38 ff. vgl. Raumer a. a. O. III, S. 152 f. — [7]) Hieronymi Freyers / Paed. Reg. Hal. Insp. Anweisung zur Teutschen Orthographie. Halle. 1722. — [8]) Kleines Teutsches Lexicon, in sich fassend eine deutliche und ausführliche Anweisung zur Teutschen Orthographie, oder Schreib-Richtigkeit besonders den Unterschied und unterschiedliche Bedeutung vieler gleichlautender Wörter betreffend, in gebundener Schreib-Art und Reimen entworffen von einem der die Jugend Hoch Schätzet. Nürnberg 1731. 300 S. Dazu ein ausführliches Register. Der Verfasser nennt sich in der Widmung Johann Heinrich Seume und in dem Vorwort Joh. Henrich Seume, Corrector Typogr. — [9]) Wohlgemeinte Vorschläge, zu einer Allgemeinen und Regelmäßigen Einrichtung und Verbesserung der Teutschen Sprache, in dem Ober-Sächsischen und Nieder-Sächsischen Kreise. Charitate et Prudentia. Halberstadt, 1732. 48 Seiten. — [10]) Chloreni Germani Neuverbesserte Teutsche Orthographie, oder gründliche Anweisung recht und nach der unter den heutigen Gelehrten üblichen Art, zu schreiben. Nebst einer kurzen Untersuchung der Teutschen Sprach, so viel hierzu gehöret: Insonderheit der vornemsten strittigen, gleich lautenden, oder sonst merkwürdigen, Wörter. Wie alles, so wol Anfängern zur genugsamen Nachricht, als bey geübten zur Grundlegung eines Collegii, dienen kann. Frankfurt und Leipzig. 1735, 815 S. — Neu verbeßerte Teutsche Orthographie. In zwey Theile abgetheilet: davon der erste Theil die nöthigen Regeln, welche durch vielfältige Exempel erläutert worden, in sich enthält. Der andre Theil aber bestehet aus mehr denn drittehalb tausend solchen Wörtern, in deren *Orthographie* man leichtlich irren kann: welche insgesamt *etymologice*, zum Theil auch *philologice* durchgegangen, deren eigentliche Bedeutung untersucht, und so denn die beste und richtigste Art dieselben zu schreiben theils aus eigner Empfindung, theils aus den bewährtesten Scribenten gewiesen worden. Mit besonderem Fleis verfertiget von Caspar Gottlob Pohl, Jaura-Silesio. Leipzig. 1735. 431 S. und 2 Register. — [11]) Joh. Nic. Heinr. Fuchsens Grundsätze einer recht reinen teutschen Orthographie, welche in sich enthalten erstlich derer so gewöhn-

als ungewöhnlichen Fehler Dar- und Widerlegung, hernach eine Anführung zu der gemeinen, alsdenn die Mittheilung einer besseren Schreibart, durchgängig mit deutlichen Exempeln erläutert, und für Studirende, Schreiber und Schriftsetzer mit Fleiß ausgefertiget. Erfurt. 1744." 61 Seiten mit kurzem Register. — [12]) Joh. Christoph Wolfens gründlicher und vollkommener Unterricht zur Rechtschreibung der Deutschen Sprache, worinnen auf eine besondere Art die ganze richtige deutsche Rechtschreibung in verschiedenen Regeln, nebst den gemeinen und andern neuern Gebräuchen, vorgetragen wird; vermöge derer die Rechtschreibung meistentheils durch fleißiges Nachschlagen eines doppelten Wörterbuches, so alle deutsche Wörter in sich hält, in kurzen völlig kann erlernet werden, allen jungen Leuten, in und außer den Schulen, ingleichen dem Frauenzimmer, wie auch erwachsenen Personen; sonderlich aber denjenigen, welche nichts von der lateinischen Sprache verstehen, zum Besten, nebst einem Anhange von fremden Wörtern, Namen und einem Verzeichnisse der Städte etc. Mit Genehmigung der Deutschen Gesellschaft in Leipzig herausgegeben. Hof und Bayreuth. 1749. 289 Seiten. — [13]) Verzeichniß einiger Wörter, welche dem Tone nach gleichlautend, aber dem Verstande nach sehr unterschieden sind, nebst einigen in der Vorrede und Anhange gegebenen Anmerkungen von der Rechtschreibung zum Gebrauche der Jugend beyderley Geschlechts in kleine Formeln gebracht, und auf Begehren einiger Gönner dem Drucke übergeben von C. L. Pape. Berlin 1752. Vorrede und 49 Seiten. — [14]) Versuch einer kurzen und gründlichen Anweisung zur Deutschen und Lateinischen Orthographie oder Rechtschreibung; der Jugend zu einem hinlänglichen Unterricht aufgesetzet von M. Johann Jacob Schatzen, Des Straßburgischen Gymnasii Gymnasiarcha, und dasiger Universität Bibliothecario. Strasburg, 1755. 256 Seiten. — [15]) Zweifel von der Deutschen Sprache, vorgetragen, aufgelöset, oder anderen aufzulösen überlassen; sammt einem orthographischen Lexikon. Durch Ignaz Weitenauer d. G. J. Mit Erlaubniß der Obern. Augsburg und Freyburg im Breisgau. 1764. 76 Seiten; das Lexikon außerdem 170 Seiten. — [16]) Vorlesungen der deutschen Rechtschreibe-Kunst und der Kunst deutsche Briefe zu verfertigen. Worinnen vornehmlich einem jungen von Adel Anleitung gegeben wird, nach richtigen Grundsätzen seine Gedanken in natürlichen Briefen I. An Vornehme, II. An Personen gleichen Standes, III. An Niedrige, zu entwerfen. Nebst einem Anhange der deutschen Prosodie. Glogau und Leipzig, 1764. 253 Seiten. — [17]) Johann Ludewig Anton Rust fürstl. Anhalt-Bernburg. Gesamt-Archivars, wie auch Bibliothekars bey der fürstl. Büchersammlung zu Bernburg Abhandlung von den Ursachen der Verschiedenheit Ungewißheit und der Mängel in der Deutschen Rechtschreibung nebst einigen Vorschlägen zu Abhelfung dieser Mängel. Wittenberg und Zerbst 1773. 176 Seiten. — [18]) Die Darlegungen über Klopstock sind entnommen aus Franz Muncker, Friedrich Gottlieb Klopstock. Geschichte seines Lebens und seiner Schriften. 2. Aufl. Berlin 1900. S. 478 ff. — F. Gli Klopstock, Ueber di deütsche Rechtschreibung. Leipzig 1778. 50 Seiten. — Später neu abgedruckt in: Über Sprache und Dichtkunst. Fragmente fon Klopstock. Hamburg. 1779. S. 187 ff.: Ueber di deütsche Rechtschreibung. Mit Zusezen, di im Anfange und am Ende durch Punkte bezeichnet sind. — Ludwig Muggenthaler, Klopstocks Orthographiereformbestrebungen und ihre Bedeutung für die Gegenwart (Dittes Pädagogium. Jahrgang VII, 1885). Muggenthaler stellt S. 168 einige fingierte Sätze in Klopstockscher Orthographie zusammen, um einen Überblick über Klopstocks Reformvorschläge zu ermöglichen: „File deutsche schriftsteler des achtzänten jarhunderz sind fon den auslendern gekant, aber fileicht hat keiner so file fererer unter inen wi Goethe. — Du hast es befolen und är taz; man mus im dahär ferzein. — File menschen sind di sklafen ihres glüx. — Wär gefält hat, hat gute forseze zu fasen, reüe nüzt nichz. Forsaz und reüe dürfen also nicht ferwexelt werden. — Trenen dürfen keinen eindruk machen auf den richter. — Schekspir und Woltär kan man nicht naferwante geister nenen. — Fergäbens ferbot ich es, es gescha denoch." — Zeitgeschichtlich interessant und bezeichnend für die Aufnahme der Klopstockschen Gedanken und für die Seelenangst, welche er den Gelehrten seiner Zeit bereitete, ist die Rede Fronhofers,

eines Mitgliedes der bayer. Akademie der Wissenschaften, die dieser im Jahre 1779 gehalten. Ein guter Teil derselben ist der „orthographischen Neuerung Klopstocks" gewidmet. Der Titel der Rede lautet: „Deutschlandes belletrisches göldenes Jahrhundert ist, wenn's so fortgeht, so gut als vorbey. Eine Rede, abgelesen als die kurfürstliche Akademie der Wissenschaften in München das höchsterfreuliche Namensfest Sr. jetztregierenden kurfl. Durchlaucht zu Pfalzbayern etc. etc. Karl Theodors feierte, von Ludwig Fronhofer, Professor, Hofrathssecretär und der kurfürstl. Akademie Mitgliede. Im Jahre 1779." — [19]) M. Friderich Carl Fulda Grundregeln der Teutschen Sprache. Stuttgart 1778. 108 Seiten. — [20]) Der teütsche Sprachforscher, allen Liebhabern ihrer Muttersprache zur Prüfung vorgelegt. 2 Teile. Stuttgart 1777. 1778. Teil I 304 S. Teil II 294 S. — Das Buch trägt die Widmung: „Dem rumvollen Kleblatt Teütschlands Herrn Klopstock, einem Nidersaxen; Herrn Lessing, einem Obersaxen; Herrn Wieland, einem Schwaben wird der teütsche Sprachforscher zur besondern Prüfung empfolen vom Herausgeber." Dieser nennt sich unter der Vorrede M. Johann Nast, P. G. S. — Die Frage der Rechtschreibung wird behandelt im 2. Teile S. 29—112 Grundsäze zur endlichen Berichtigung der teutschen Rechtschreibung. — [21]) Jac. Hemmer, Deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch der kurpfälzischen Lande. Mannheim 1775. — J. Domitor (Jac. Hemmer) Grundriß einer dauerhaften Rechtschreibung Deütschland zur Prüfung forgelegt. Mannheim. 1776. — Kern der deütschen Sprachkunst und Rechtschreibung, aus des kurpfälzischen geistlichen rates, Herrn Hemmer, grösern werken fon in selbst herausgezogen. Mannheim, 1780. 136 S. Die drei Regeln, die oben angegeben sind, findet man S. 113 f. — [22]) Über die Richtigkeit und Rechtschreibung der Teutschen Sprache. einige Bemerkungen vom geheimen Justitzrath Pütter zu Göttingen. Göttingen 1780. 119 S. — Von der deutschen Rechtschreibung. Nebst vier Tabellen die deutsche Rechtschreibung, Interpunktion, Deklination, und insbesondere den Unterschied des Akkusativs und Dativs betreffend. Zum Gebrauch der Schulen und für solche, die keine gelehrte Sprachkenntniß besitzen. Von M. Carl Philipp Moritz, Professor am vereinigten Berlinischen und Kölnischen Gymnasium. Berlin 1784. 32 S. — [23]) Vollständige Anweisung zur Deutschen Orthographie nebst einem kleinen Wörterbuche für die Aussprache, Orthographie, Biegung und Ableitung. Von Johann Christoph Adelung, Churfürstl. Sächs. Hofrath und Oberbibliothecarius in Dresden. 2. verm. und verb. Aufl. Leipzig. 1790. 424 S. — Kleines Wörterbuch für die Aussprache, Orthographie, Biegung und Ableitung als der zweyte Theil der vollständigen Anweisung zur Deutschen Orthographie. Von Johann Christoph Adelung. 2. verm. und verb. Aufl. Leipzig 1790. 452 S.

21. Betrieb und Methode des grammatischen und orthographischen Unterrichts in den Schulen. In den beiden Kapiteln über die Grammatiken und die Orthographiebücher des 18. Jahrhunderts ist hier und da in den Widmungen, Vorreden und Vorberichten dieser Bücher auf ihren Gebrauch in den Schulen hingewiesen. Aber dort handelte es sich mehr um gute Wünsche der Verfasser; ob die Bücher wirklich zur Aufnahme und zum Gebrauch kamen, ist eine weitere Frage, deren Beantwortung in vollem Umfange nicht möglich ist, weil es uns an den nötigen Überlieferungen fehlt, um ein ganz genaues Bild des wirklichen Betriebes entwerfen zu können.

Daß deutscher Grammatik- und Orthographieunterricht immer mehr im Laufe des Jahrhunderts in Aufnahme kam, dafür sprechen vereinzelte Angaben, von denen Rückschlüsse auf andere Verhältnisse zu machen wohl gestattet sein dürfte. Schon im Jahre 1703 gab es deutschen Grammatikunterricht am Gymnasium in Oldenburg, allerdings nur in Quinta zwei

Stunden Syntaxis ornata.[1]) Viel kann bei dieser Syntaxlehre nicht herausgekommen sein; denn sie wurde angelehnt an das lateinische Vokabular des Cellarius. Mit großer Wärme nahm sich der deutschen Orthographie August Hermann Francke an. In einer paränetischen Vorlesung, die er zu Halle im Jahre 1709 hielt, um „den Unterschied der gegenwärtigen Studiosorum Theologiae und derer, die im Anfange hier gewesen," zu zeigen. Lebhaft sind seine Klagen über die Unreife der neuangekommenen Studierenden. Besonders um die Orthographie war es sehr schlecht bestellt. „Ich finde," sagt er, „daß wenig Studiosi Theologiae sind, die einen teutschen Brief recht orthographice schreiben können. Sie impingiren fast in allen Zeilen wider die Orthographie. Daher ich auch Exempel weiß, daß, wenn manche in ein Amt gekommen, und etwas haben wollen drucken lassen, fast nöthig gewesen wäre, daß man ihr Manuscript, welches sie eingesendet, in allen Zeilen erst corrigiret hätte: so daß man ihnen hat anzeigen müssen, sie solltens von einem, der die Orthographie verstehet, erst abschreiben lassen, damit es ohne Anstoß gelesen werden könnte ... Dieser defectus pflegt insgemein auf Schulen daher zu kommen, weil nur die lateinische Übersetzung der exercitiorum corrigiret wird; das Teutsche aber nicht; daher lernet man keine Orthographie. Man lernet voces distinctas, als er war, die Waar, es ist wahr und dergleichen nicht im Schreiben distinguiren, weil man die teutschen exercitia nur so obenhin schreibet."

In gleicher Weise geht er in seinem Buche Idea Studiosi Theologiae gegen die mangelhafte Orthographie und auch gegen die schlechte Handschrift der Studierenden vor: „Ich muß hier, geliebteste Studiosi, nothwendig einige Vorerinnerung thun; darauf ihr vielleicht bey dem jetzo gesetzten achten Punct nicht reflectiret. (Beim achten Punkt handelt es sich um die Vorbereitung der jungen Theologen zum Schulamt.) Nemlich, es schreibet selten einer eine gute Hand, wenn er von der Schulen kommet; so doch eine Sache ist, die ohne gar grosse Mühe gelernet werden kan, und billig bey einem jeden Studirenden solte gefunden werden; sonderlich aber bey Studiosis Theologiae, die etwa einmal Kinder informiren und also dieselben auch schreiben lehren sollen. — Desgleichen bringet selten einer auch nur qualemcunque peritiam der teutschen Orthographie von den Schulen mit; so doch bey einem Studirenden nicht nur ein Ornament, sondern eine nothwendige Sache ist." Francke veranlaßte demnach (s. S. 115) seinen Professor Freyer dazu, seine „Anweisung zur Teutschen Orthographie" zu schreiben, die dann wohl von den Schülern der Franckeschen Stiftungen fleißig gebraucht sein wird. Die neue „Ordnung des Pädagogiums zu Halle" vom Jahre 1721, die Freyer zum Verfasser hat, betont ebenfalls die Orthographie nachdrücklich. Mittwochs wird in der Latina quarta ein Thema zu einem Teutschen Briefe gegeben, der in der Klasse ausgearbeitet wird. Einige von diesen Briefen liest dann der Informator folgenden Tages in der Klasse vor, „einen aber schickt er demjenigen In-

formatori zu, welcher Sonnabends frühe um 7 Uhr im großen auditorio dem gantzen coetui das collegium orthographicum hält; der dann, nachdem er aus den übrigen Claßen dergleichen empfangen, einen und andern, jedoch meistens suppresso nomine, davon öffentlich ablist und ihn sowohl nach der Orthographie als andern dazu gehörigen requisitis censirt." Dieses Collegium morum et orthographicum war so eingerichtet, daß an einem Sonnabend der informator morum, am andern ein anderer informator zu Worte kam. Die Instruktion des letzteren ging dahin, daß „er die Scholaren in dieser Sache auf keine Singularitäten führen, sondern nebst der Pronuntiation und Derivation auch den allgemeinen vsum mit zu Rathe ziehen solle". Auf das Kompendium, welches demnächst erscheinen solle, wird in der Ordnung des Pädagogiums bereits hingewiesen. Ein Jahr später erschien es denn auch (s. S. 115). — Über den Betrieb an den Berliner Gymnasien sind wir ebenfalls ziemlich genau unterrichtet. Der Rektor (seit 1742) des Cöllnischen Gymnasiums Christianus Tobias Damm hat im Jahre 1742 einen Lections-Catalog aufgestellt. Danach zerfiel das Gymnasium in sechs Klassen: „Die sechste hat ihre Einrichtung vor sich und es wird darinnen (nämlich vom 2ten Baccalaureus) lesen, schreiben etc. gelehret." In V ließ der erste Baccalaureus die Bibel lesen, ferner auch ein gutes deutsches Buch, zur reinen Aussprache, diktierte etwas deutsch und lehrte es orthographisch schreiben und lehrte endlich adj. IV tanis non latinis (also wohl V mit IV non latina kombiniert) deutsche Lieder nach ihrem Metro, Reim etc. kennen. In IV non Latina lehrte sodann der Cantor einen deutschen orthographischen Aufsatz machen zu lernen. Außerdem gab es eine kombinierte deutsche Klasse aus III und IV, und hier wies der Cantor in einer Stunde, wie ein Satz, Punkt und Komma weise ordentlich gefasset werden müsse, in einer zweiten behandelte er deutsche Briefe. In einer andern aus II und III kombinierten Stunde lehrte der Konrektor die deutsche und lateinische Orthographie per exempla. — Hiermit stimmen andere Berliner Lektionspläne überein, so daß man annehmen darf, es sei in den 40er und 50er Jahren ungefähr auf allen Berliner Gymnasien dasselbe getrieben.[2]) Betonte man in Halle und Berlin mehr die orthographische Seite, so war die Braunschweigische Schulordnung vom Jahre 1737 mehr darauf bedacht, in den Elementen der Formenlehre und Syntax ihre Schüler fest zu machen.[3]) Wenn in ihr der Wunsch ausgesprochen war, daß der Lehrer der rechten hochteutschen Sprache erfahren sei und sich zum Exempel den Mißbrauch nicht angewöhnt habe: Gib mich das Buch, so erschien es durchaus gerechtfertigt, auch die Schüler vor solchen Fehlern zu schützen, da „verkehrte Redensarten, wenn sie zur Gewohnheit worden, den Teutschen, die Lateinisch lernen sollen, eine fast unüberwindliche Schwierigkeit, den Dativum und Accusativum zu unterscheiden, verursacht". Die Unterweisungen im Deutschen erfolgten hier, wie man sieht, mit Rücksicht auf das Lateinische und im Anschluß an die lateinische Grammatik. Die erste Deklination sollte deshalb

so lange und so viel getrieben werden, bis auch zugleich die Verhältnisse der beiden Sprachen in „Ansehung der Casuum“ wohl eingeprägt waren; die Konjugation sollte in gleicher Weise gründlich behandelt werden, damit Schlagfertigkeit der Erkenntnis in beiden Sprachen erzielt werde. War hier das Deutsche noch immer nur Nebenwerk des Lateinischen, so ging man im Jahre 1745 bei der Begründung des Kollegium Karolinum schon kräftiger auf das Deutsche ein. Unter den Sprachen, welche man lehren wollte, stand nicht in letzter Linie das Deutsche und unter den besonderen Vorträgen, welche man dem Deutschen widmete, befand sich auch die deutsche Grammatik. Und als man in Braunschweig 10 Jahre später eine „Punctation“ entwarf behufs einer besseren Einrichtung der großen, insonderheit der lateinischen Schulen und der für diese abzufassenden Schulordnung, setzte die mit der Ausführung beauftragte Kommission in allen Klassen für das Deutsche Stunden in den Lektionsplan ein, für Quinta 2 Stunden Orthographie, für Quarta 2 Stunden Orthographie, für Tertia 3 Stunden deutsche Periodologie und Aufsatzübungen, für die weiteren Klassen Stilübungen und Poetik. Der Plan, der hier ausgearbeitet war, scheiterte am Widerspruch des Stadtmagistrats, aber die Anschauungen der Zeit spiegeln sich in ihm wider.[4]) Daß die deutsche Grammatik als selbständiger Lehrgegenstand, losgelöst von ihrer Dienstbarkeit und Abhängigkeit vom Lateinischen, betrieben werden müsse, stellte man auch an denjenigen Stätten als Grundsatz auf, welche der Pflege altklassischer Studien in besonderem Maße dienten. So nahm im Jahre 1750 der Rektor des Berliner Klostergymnasiums in einer Schulrede unumwunden Stellung gegen die alte Richtung. „In gar vielen Schulen,“ sagt er, „wird den ganzen Tag fast nichts als das liebe Latein getrieben. Vom fünften oder sechsten Jahre an, bis um das zwanzigste herum, zerlernet sich ein junger Mann fast sonst an nichts, als am Latein: und zwar oft so, daß er seine Mutter-Sprache nicht einmal dabey mit lernet. Gleichwol kan er nachher im zwanzigsten Jahre doch noch kein latein, und oft auch ebensowenig deutsch“. Im weiteren Verlauf kommt er auf die deutsche Grammatik: „Gegen das neunte Jahr fängt man mit ihnen an, eine gute deutsche Grammatic durchzugehen; alwo die Begriffe was ein tempus sey und wie es genennet werde, die Begriffe der casuum und wie sie heissen, die Begriffe der generum, und andrer solchen grammaticalischen Dinge, viel leichter und anmuthiger, als aus dem lateinischen Donat ihnen beygebracht werden können.“[5]) Je weiter wir uns dem Ende des Jahrhunderts nähern, um so mehr rückt der Grammatikunterricht in die Schulen ein. In dem neuen Schulreglement des Breslauer katholischen Gymnasiums, das doch gewiß nicht allzu modern geartet war, finden wir 1774 Rechtschreiben, Redeteile, Deklination und Konjugation als Lehrplan der infima classis grammatica, die Konstruktionslehre in der media classis und die höhere Syntax in der suprema classis. Und die Schulordnung der sächsischen Fürstenschulen von 1773 bemerkt, der Lehrer möge die Übung in der

deutschen Sprache sorgfältig empfehlen. Dieser Zweck werde aber nicht durch die gewöhnlichen Übersetzungen der griechischen und lateinischen Schriftsteller erreicht werden; vielmehr müsse der Schüler sich mit deutscher „Sprachkunst" hinlänglich bekannt gemacht haben.[6]) Wir gehen wohl nicht fehl, wenn wir annehmen, daß die Schulordnung Gottscheds weit verbreitete Sprachkunst hier im Auge hat.

Wie überhaupt der Betrieb und die Methode im einzelnen sich gestaltet, das können wir aus Äußerungen einiger bedeutender Schulmänner aus dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts ersehen. Im Jahre 1779 erschien bekanntlich am 5. September die Kabinettsordre Friedrich II. über das Schulwesen. Am 7. September übergab Meierotto dem Minister von Zedlitz seine Gedanken dazu mit zwei Beilagen, in deren erster dargelegt war, was das Gymnasium bereits erfülle. Die deutsche Grammatik, heißt es dort, sei bisher fleißig in der Anwendung getrieben; kurze Regeln seien gegeben zur Orthographie und zur Wortfügung. Nach diesen Regeln seien die Übungen korrigiert. Charakteristisch ist Meierottos Forderung, daß die deutsche Sprache auch wissenschaftlich, d. h. nach grammatikalischen Regeln getrieben werden solle; diese Grammatik gehöre aber nicht in die unteren, sondern in die oberen Klassen, da sie Metaphysik der Sprache sei und dort zu schwer für Lehrer und Lernende. Diese Anschauung erinnert uns an den Lüneburger Heinze, der ebenfalls von Grammatik in den unteren Klassen nichts wissen wollte (s. S. 106).[7]) Einen tieferen Einblick in den Stand der orthographischen Frage, in Betrieb, Methode und schulmäßige Auffassung grammatischer und orthographischer Dinge um das Ende des Jahrhunderts gewähren uns die Äußerungen des Direktors Gedike am Friedrich-Werderschen Gymnasium in Berlin.[8]) Wir hören von ihm, daß die Verschiedenheit in der deutschen Rechtschreibung größer denn je sei. Sehr viele Schriftsteller schrieben heute so, morgen anders. Das Hauptgesetz sei ja: mache das Hörbare sichtbar, d. i. schreib, wie du sprichst. Aber dieses Gesetz komme sehr häufig in Kollision mit dem Prinzip der Etymologie und der Observanz. Die orthographischen Abweichungen und Ketzereien rührten im Grunde sämtlich daher, daß von diesen drei Gesetzen der Orthographie bald das eine, bald das andere als Hauptgesetz angesehen werde. Wie soll nun des Lehrers Stellung zu diesen Fragen sein? Vor allem soll er nach Gedikes Meinung alle Extreme vermeiden. Er soll seine Schüler durchaus nicht zu orthographischen Neuerungen, die noch nicht von einem großen Teile des Publikums angenommen sind, verwöhnen. Die Jugend sei ohnedies nur zu geneigt, Neuerungen und Sonderbarkeiten wie überall so auch besonders in der Orthographie anzunehmen. Der Lehrer dürfe aber dergleichen Neuerungen um so weniger gestatten, auch wenn er für seine Person von ihrer Richtigkeit überzeugt sei; denn dergleichen Neuerungen könnten einem jungen Menschen schaden in dem Urteil älterer Leute, die auf sein Glück Einfluß hätten und deren Auge einmal zu sehr an eine

gewisse Form der Rechtschreibung gewöhnt seien, um nicht durch jede auffallende Abweichung beleidigt zu werden. Überhaupt müsse der Lehrer auch hier dem Schüler Achtung für den angenommenen Gebrauch einflößen und es ihm begreiflich machen, daß er erst in männlichen Jahren, wenn seine Brauchbarkeit entschieden sei, sich das Recht herausnehmen könne, von dem Gebrauch da, wo er ihn für unrichtig halte, abzuweichen, hingegen in den Jahren der Vorbereitung müsse er auch hier die Sanktion der Observanz in Ehren halten. Daraus zieht Gedike auch seine Folgerungen für die Lehrer und für sich. Die Lehrer haben nicht ihre eigene Orthographie, falls sie von der gewöhnlichen abweicht, den Schülern aufzudringen; auch der Direktor hat sich an diesen Grundsatz zu halten. Obgleich Gedike in manchen Punkten anderer Meinung ist als Adelung, so empfiehlt er dennoch allen Lehrern die Adelungsche Art als Grundlage des Unterrichts. Orthographischer Unterricht wurde nun bloß in den beiden untersten Klassen (der fünften und sechsten) getrieben, in der vierten Klasse wurde die orthographische Theorie bei Gelegenheit der Stilübungen wiederholt, an denen übrigens auch in Quinta und Sexta Orthographie neben den eigentlichen orthographischen Arbeiten geübt wurde. Als eine der zweckmäßigsten Methoden, Orthographie praktisch zu lehren, empfiehlt Gedike, einen verständlichen Abschnitt mit vielen absichtlich eingemischten orthographischen Fehlern an die Tafel schreiben, die Schüler die Fehler heraussuchen und den Grund angeben zu lassen. „Je besser dabei der Lehrer nach dem Muster der Sokratischen Ironie die Rolle des Schülers spielt, je mehr er dem Schüler dabei Gelegenheit gibt, gleichsam den Lehrer zu machen und zur Belehrung seiner schwächeren Mitschüler seine schon erlangte Kenntnis und Fertigkeit zu äußern, desto mehr wird der Gebrauch dieser Methode die Jugend in beständiger Aufmerksamkeit und Thätigkeit erhalten."

Aus dem grammatischen Unterricht will Gedike die theoretische Lektion fernhalten; es sei wenig durch sie gewonnen; die Aufmerksamkeit ermüde hier noch mehr als bei fremder Grammatik. Sicherer sei der Weg, beim Sprechen, Lesen und Schreiben im Zusammenhang des Vortrags die Regel zu bringen. Doch dürfe diese nicht dunkel vorschweben, sondern zur Deutlichkeit in der Seele des Schülers gelangen. Vor allem müsse er auch hier die Fehler selber finden; dann werde das Bewußtsein der Regel fester. Eine gute Übung sei es auch hier, wenn der Lehrer in dem, was er an die Tafel schreibt oder diktiert, Fehler einmische; dadurch werde der Wetteifer der Entdeckung erregt. Selbst Zweifler müsse der Lehrer machen, indem er einen oder den anderen Sprachfehler zu verteidigen suche. — Wir sehen, die Pädagogen am Ende des Jahrhunderts waren nicht von schlechter Art. Allerdings wird ihren Grundsätzen die pädagogische Strengherzigkeit von heute nicht zustimmen, die des Glaubens lebt, als ob die Schüler nur dadurch erzogen werden könnten, daß sie immer nur allein das Richtige lesen und hören und vom Hören und Sehen des Unrich-

tigen aufs peinlichste ferngehalten werden müssen wie das zarte Jüngelchen von Zugluft und zu hart gebackenem Brote. Das alte goldene Wort: „Anderer Fehler sind gute Lehrer" sollte auch die neueste pädagogische Weisheit nicht verachten. — Legt Gedike das Hauptgewicht auf die Rechtschreibung, so haben wir eine andere bemerkenswerte Äußerung aus dem letzten Jahre des 18. Jahrhunderts, die uns einen Einblick gewährt, welche Ansichten damals in maßgebenden Kreisen über den grammatischen Betrieb im Unterricht herrschend waren. August Hermann Niemeyer, der Mitleiter und Reorganisator der Franckeschen Stiftungen, gibt in seinen Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts[10]) genauere Einzelheiten über die Methodik des Unterrichts im Deutschen. Über Rechtschreibung äußert er sich nur kurz. Den mannigfachen Übungen auf diesem Gebiete sollen nach und nach die positiven Regeln folgen, um mit dem Üblichen bekannt zu machen. Da über einzelne Punkte der Rechtschreibung die Meinungen noch sehr geteilt seien, so müsse man sich hüten, Neuerungen, die noch kein allgemeines Ansehen erhalten, der Jugend zu empfehlen. Sie sei ohnehin allzu geneigt, die Regel nicht gebührend zu achten. Wir sehen also, daß seine Anschauungen in derselben Richtung sich bewegen wie Gedikes Äußerungen. Über den eigentlich grammatischen Betrieb läßt er sich eingehender aus als jener. „Wörterkenntnis" muß nach seiner Meinung in der Schule betrieben werden. Das habe zu geschehen durch genaues Benennenlassen aller Gegenstände der Anschauung oder alles dessen, was irgend einen Sinn berührt. Sodann hat der Lehrer darauf aufmerksam zu machen, wie auch den feinsten Schattierungen der Begriffe, der Gefühle und der Verhältnisse analoge Zeichen in unserer ebenso reichen als bildsamen Sprache entsprechen. Wenn man dabei auch fast gleichklingende, aber in der Bedeutung ganz verschiedene oder unähnliche Wörter aufzählen läßt, so wird dadurch die späterhin auf Regeln zurückzubringende Rechtschreibung vorbereitet. Hieran soll sich dann die Anleitung zur Klassifikation der Wörter anschließen, indem man aufmerksam macht, wiefern sie entweder schon für sich oder in Verbindung mit anderen eine bestimmte Begriffsgattung bezeichnen. Ohne eigentliche Definition werde der Unterschied nach Zahl, Eigenschaft und Verhältnis selbst Anfängern durch ein natürliches Gefühl klar werden, sie werden unmerklich Haupt- oder Nennwörter, Bei- oder Eigenschaftswörter, Geschlechtswörter usw. unterscheiden. Es werden mit einem Worte Elemente der allgemeinen Sprachlehre unvermerkt in das Bewußtsein treten. Alles das muß durch analytische Übungen zuwege gebracht werden; sie geben mehr Sicherheit und Fertigkeit als die bloße Theorie; es drücken sich die Sprachformen durch die stete Verbindung so leicht ein und der Verstand bekommt dadurch zugleich Begriffe. — Was die technischen Benennungen der Redeteile betrifft, so spricht Niemeyer sich für die lateinischen Benennungen aus, weil der Deutsche so gut wie der Engländer und Franzose die Benennungen Sub-

stantiv, Adjektiv usw. sich merken könnte und weil diese Namen, die aller Verwirrung vorbeugen, ebensogut wie alle Eigennamen und so viel andere Terminologien aus fremden Sprachen das Bürgerrecht bekommen hätten. — Neben der Wörterkenntnis will Niemeyer die Etymologie betreiben. Er versteht darunter auch das, was wir Formenlehre zu nennen pflegen. Schon bei den Rede- und Schreibübungen könne man bemerklich machen, wie manche Wörter stets unverändert wiederkehren, andere dagegen mehr oder weniger Veränderungen und Umgestaltungen, bald am Anfang, bald am Ende, bald selbst in den Grundtönen erleiden. Hieran müssen sich die Auflösungen der Wörter und Laute und das Zusammensetzen der Wörter aus Lauten schließen. Vor allem ist auf die Stammsilben aufmerksam zu machen, sodann ist zu zeigen, wie teils durch mannigfaltige Veränderungen des Stammwortes, teils durch Anfügung der Vor- und Nachsilben neue Wörter gebildet und die Sprache immer mehr bereichert werden kann. Soweit es die Fähigkeit der Schüler möglich macht, soll man auch auf die Gründe der immer wiederkehrenden, folglich in der Natur des Denkens gegründeten Abänderungen und Biegungen der Wörter (durch Deklination und Konjugation) aufmerksam machen, welche dadurch zwar nicht neue Wörter werden, aber, nachdem der Sinn und Gedanke eine andere Richtung nimmt, demgemäß auch andere Formen annehmen müssen. Wirklich ist das auch nicht schwer. Die natürliche Denkkraft sieht die Unterschiede und gleichsam das Notwendige von Kasus, Numerus, Genus, von Tempus und Modus leicht ein. Diese natürliche Logik gilt es nach Niemeyer zu pflegen, nicht aber soll man sich abgeben mit bloß mechanischer Formation der Deklinationen und Konjugationen, die auch in ihren Unregelmäßigkeiten durch den Gebrauch geläufig geworden seien. Und auf Schulen, wo neben der deutschen Sprache irgend eine fremde mit den Anfängern getrieben werde, lasse sich die Formenlehre der Deklination und Konjugation damit recht gut verbinden und beides zugleich einüben.

Klar und bestimmt wie über die Formenlehre sind auch Niemeyers Ansichten über den Betrieb der Syntax, die den Zweck habe, die Teile der Sprache dem Zweck der Rede gemäß richtig zu ordnen und zu verbinden oder, wenn sie bereits verbunden sind, den Sinn der Rede aus der Art ihrer Verbindung richtig aufzufassen. Da hierin fast alles auf den allgemeinen Denkgesetzen beruhe, so sei eine planmäßige Behandlung der Syntax recht eigentlich als die für die Jugend angemessenste Logik anzusehen. Und wenn nun auch die natürliche Anlage des Menschen das Allgemeingültige auch ohne besondere Anleitung anwenden lehre und es demnach unnütz erscheinen könne, das, was durch Redenhören und Selbstreden bereits zur Fertigkeit geworden sei, noch durch grammatische Gesetze lehren zu wollen: so sei es doch in der Periode des reifenden Verstandes von hohem Nutzen, wenn man sich bemühe, das dunkel Gefühlte zum Bewußtsein zu bringen, und es klar zu machen, warum so oder anders gestellte und verbundene

Worte und Sätze gerade diesen und keinen anderen Sinn haben können. Denn es gewinne dabei der Verstand sowie die Richtigkeit, Bestimmtheit und Sicherheit der Sprache. Die Methode könne dabei auf doppelte Weise verfahren, je nachdem der Zweck sei, zu einem sprachrichtigen Ausdruck eigener Gedanken zu gewöhnen, oder schon vorhandene Sätze und Perioden zu konstruieren, d. h. aus ihnen den wahren Sinn logisch und grammatisch entwickeln zu lehren, woran bei dem, was in der Muttersprache geschrieben sei, im gewöhnlichen Unterricht zu wenig gedacht, aber eben dadurch das so häufige Lesen ohne Verstand nur zu sehr begünstigt werde. Ein Hauptgewicht legt Niemeyer im Unterricht auf Musterformeln.

Die hier dargelegten Ansichten über den Betrieb deutscher Grammatik bedeuten einen ganz ungemeinen Fortschritt; das Ende des Jahrhunderts kann mit großem Stolze darauf blicken, und die kommenden Zeiten haben allen Grund, sich zu schämen, daß sie solche Ideen nicht kräftiger ausgenutzt und ausgebildet haben; denn die Ansichten über den praktischen Betrieb des Deutschen sehen wir hier auf einer Höhe, wie nie zuvor, und man muß sie noch um so höher einschätzen, als sie im Kleinen das Große, im Besonderen das Allgemeine zur Geltung kommen lassen, als sie — um es kurz zu sagen — mit philosophischem Geiste den Sprachbetrieb durchtränken und als sie alles Geistlose, Mechanische und Langweilige ihm fernhalten. Von nicht geringer Bedeutung für die geschichtliche Entwicklung des deutschen Unterrichts war es, daß gerade in Halle, an der Pflegestätte zukünftiger Schulmänner, ein solcher Geist herrschte.

Was nun die Lehrbücher für deutsche Grammatik und Orthographie anbetrifft, welche an Schulen in Gebrauch waren, so haben wir hier und da, z. B. in den Äußerungen Gedikes, eines bestimmten Buches Erwähnung getan. Weitere Schlüsse über den Umfang des Gebrauchs von Lehrbüchern können wir aus der Zahl ihrer Auflagen ziehen. Im Anfange des Jahrhunderts wird Bödiker viel gebraucht; die neuen Auflagen von Frisch und Wippel beleben das Interesse für das Buch in den zwanziger (1723) und vierziger Jahren (1746) von neuem. Sodann ist Freyers Anweisung zur deutschen Orthographie vom Jahre 1721 bis 1746 viermal neu aufgelegt worden. In den fünfziger Jahren wird diese Anweisung in einem Programm des Prenzlauer Gymnasiums erwähnt, wo gesagt wird (1753), es sei „aus Freiers (!) Anleitung das dritte Kapitel von den Sylben geendigt worden“. 1756 sagt in einem Programm derselben Schule der Konrektor Rhode, er habe „des Dienstags frühe eine Stunde die Woche bishero nach Baumeisters Oratorie, wobey der Freyer ebenfalls, sonderlich was die Exempel betrifft, gebraucht worden, die Lehre von den Tropis, von den Periodis, von der Verschiedenheit des Stili, und von etlichen Figuren abgehandelt“. — Um die Mitte des Jahrhunderts dringt Gottsched mehr und mehr in die Schulen ein. Seine Grundlegung erfährt vom Jahre 1748 bis 1776 sechs Auflagen, der Kern der deutschen Sprachkunst von 1753 bis 1777 acht Auflagen. Wie weit

verbreitet seine Bücher waren, kann man daraus schließen, daß am Trierschen Gymnasium nach der Vertreibung der Jesuiten und der Reorganisation der Schule im Jahre 1776 Gottscheds Grammatik den Schülern in die Hand gegeben wurde (Wyttenbach a. a. O., S. 17). Um dieselbe Zeit sagt Friedrich der Große in seiner Kabinettsordre vom Jahre 1779 vom Unterricht des Deutschen: „Eine gute teutsche Grammatik, die die beste ist, muß auch bei den Schuhlen gebraucht werden, es sey nun die Gottschedsche oder eine andre, die zum Besten ist." [10]) Infolge dieses Befehls forderte dann bekanntlich der Minister von Zedlitz Adelung auf, eine deutsche Sprachlehre zu schreiben. Diese erschien 1781 und erlebte bis zum Jahre 1816 sechs Auflagen. Der Auszug aus dieser Sprachlehre, der im Jahre 1782 erschien, wurde bis zum Jahre 1818 viermal aufgelegt. Um die Wende des Jahrhunderts beherrscht also Adelung den grammatischen Betrieb an den Schulen.

[1]) s. Apelt a. a. O., S. 14 und Meinardus, Geschichte des Großherzoglichen Gymnasiums in Oldenburg. Programm. Oldenburg 1878. S. 55. — [2]) vgl. über die Klagen Franckes Raumer a. a. O. II, S. 120—122; die bei Raumer zitierten Stellen finden sich in August Hermann Franckens Lectiones Parameticae, oder öffentliche Ansprachen an die Studiosos Theologiae auf der Universität zu Halle. Theil IV. 1731. S. 158, 159. Die Klage über schlechte Handschrift und mangelhafte Orthographie findet sich in Franckes Idea Studiosi Theologiae oder Abbildung eines der Theologie Beflissenen etc. 2. Aufl. 1713. S. 265. 266; über den Orthographiebetrieb am Pädagogium in Halle Vormbaum a. a. O. III, S. 219 und 259. Über die Berliner Lehrpläne s. Wollenberg, Wie sah es auf Berliner Gymnasien in alten Zeiten mit dem Unterricht im Deutschen aus? ZfdGW. 17. Jahrgang. I. Band. 1863. S. 254 und 255. — [3]) s. Vormbaum a. a. O. III, S. 377. 378. 379. „Hierbey ist nun sonderlich auf diese Stücke Acht zu haben: 1. daß die allgemeinen Begriffe von dem, was conjugiren heiße, nahmentlich von den *Personis, Modis, Temporibus,* deutlich und fest gemachet werden. 2. Daß die Kinder in Vergleichung und Verwechselung beyder Sprachen fertig werden, u. z. E. die Frage, Was heißt, Du bist gewesen? eben so leicht als die, Was heißt *fuisti?* beantworten können; woraus denn erfolgen wird, daß sie auch von allen anderen Teutschen *Verbis* so wohl, als von Lateinischen des *Tempus,* die Person, den *Numerum* anzugeben vermögend seyn werden." — [4]) vgl. Koldewey a. a. O., S. 151, 161—163. — [5]) Wollenberg a. a. O., S. 243. — [6]) vgl. Wissowa, Geschichte des katholischen Gymnasiums in Breslau. Programm 1845. S. 2. Vormbaum a. a. O. III, S. 622. — [7]) vgl. Brunn, Versuch einer Lebensbeschreibung J. H. L. Meierottos. Berlin 1802. S. 194 ff. 202. — [8]) Gedike, Gedanken über deutsche Sprache und Stilübungen auf Schulen. Programm des Friedrich Werderschen Gymnasiums. Berlin 1793. Die orthographische Frage behandelt Gedike S. 11. 12. 13 und 14. Den Betrieb der Grammatik S. 14. — [9]) August Hermann Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher, zum ersten Male 1796 in Halle in einem Bande erschienen. Diese erste Ausgabe war beschränkt auf die Hauserziehung; das Buch fand hauptsächlich wegen seiner praktischen Tendenz einen so lebhaften Anklang und eine so rasche Verbreitung, daß noch in demselben Jahre eine zweite Auflage notwendig wurde. Die dritte Auflage (1799) brachte das Werk bereits in 2 Bänden und nahm auch die öffentliche Erziehung auf Schulen in sich auf. Die Auflage von 1805 (5.) erschien in 3 Bänden. — Die Ansichten über den deutschen Unterricht finden sich im II. Bande, der Unterrichtslehre, 2. Hauptabschnitt §§ 46—52. Ausgabe von Lindner. Wien 1878. S. 65—74. In der 5. Auflage (1805) Bd. I, § 173, 174, S. 384 ff. und III. Band, S. 311 ff. — [10]) Vgl. Brunn a. a. O., S. 186.

22. Stilübungen. Die Lehrbücher für Oratorie, Beredsamkeit und Wohlredenheit. Der Hauptfehler der Lehrbücher über deutschen Stil im 17. Jahrhundert war die Verstiegenheit des Inhalts und die Fülle von Künsteleien, die man dem Stile anzuhängen suchte. Das erste Buch, das uns im Anfang des 18. Jahrhunderts begegnet, die Oratorie von Christian Schröter, suchte sich zwar dem jugendlichen Verständnis zu nähern, indem es sich an die Klassiker, soweit dieses Wort für jene Zeit angebracht ist, mehr anschloß; da aber unter diesen Klassikern Lohenstein den ersten Platz einnahm, so trägt auch dieses Buch das Überladene und den hochtrabenden Schwulst in sich, der für den jugendlichen Geist nicht passend ist.[1]) Der erste, der, soweit ich sehe, gründlich vorging gegen alles Schwülstige, Breite, Fremdartige, Gekünstelte und Inhaltsarme in der Schuloratorie, war der Jenenser Professor und Kirchenrat (früher Professor der Beredsamkeit und Dichtkunst) Friedrich Andreas Hallbauer, welcher in seiner Anweisung zur teutschen Oratorie[2]) im Jahre 1725 eine neue Richtung einschlug, der andere Schulmänner folgten. In drei Teile gruppiert Hallbauer seinen Stoff; der erste handelt von der Vorbereitung zur teutschen Oratorie; der zweite von den Grundsätzen; der dritte von der Anwendung der Grundsätze. Teil 1 bespricht die Historie der deutschen Sprache und Beredsamkeit, die Grundsätze der deutschen Sprache und die Rechtschreibung; der 2. Teil die Grundlehren der Oratorie, die Meditation (Erfindung der Gedanken, Erfindung der Ordnung), den Ausdruck der Gedanken; der 3. Teil handelt von der „Abfassung eines periodi, von Complimenten und Gesprächen, von allerhand schriftlichen Übungen, von deutschen Briefen und Reden und von der deutschen Poesie. Im ersten mehr grammatischen Teile folgt Hallbauer trefflichen Vorgängern wie Schottel, Stieler, Bödiker und Freyer. Von welchem Geiste die beiden eigentlich stilistischen Teile seines Buches erfüllt sind, sagt uns die Vorrede, die von den Mängeln der bisherigen Oratorie handelt. Den größten Schaden sieht Hallbauer darin, daß die deutsche Oratorie an manchen Schulen nicht im geringsten verderbet werden könnte, da sie dort überhaupt so unbekannt sei, wie die Zobeln im Thüringschen Walde. Lateinische, griechische, hebräische, syrische, arabische und französische Redner würden groß gezogen, aber deutsche Beredsamkeit achte man für deutsche Schulen für zu gering. Andere wieder hielten die deutsche Oratorie für Nebenwerk, das man mitnehmen könne, um die Langeweile zu vertreiben; diese machten alles nach einer alten lateinischen oder nach einer aus dieser gezogenen deutschen Rhetorik. Die meisten aber stießen darin an, daß sie ihre oratorischen Übungen nach übel eingerichteten Regeln vornähmen und sich also keine natürliche und übliche, sondern eine pedantische Schulberedsamkeit angewöhnten. So komme es denn, daß man viele Wäscher, wenige Redner, viel Windmacher, wenige Beredte höre. Aristoteles und Cicero würden uns auslachen, daß wir ihnen so blindlings nachträten und bei ganz anderer Verfassung solche Reden her-

stellten, die auf dem Römischen Rathause oder in solchen Staaten angebracht wären, die zu sein aufgehört hätten. Nachbeten und Zusammenstoppeln, das sei unsere Kunst. Umwandlung nach unserm Zustande sei nötig. Fehlerhaft sei auch, daß der Endzweck aller Beredsamkeit in derjenigen Art der Überredung gesehen werde, Leuten solche Dinge weis zu machen, die sich in der Tat nicht also verhielten. „Man lobet den Esel, die Laus, den Floh als die besten Thiergen in der Welt, und den Gesang einer anmuthigen Nachtigal setzet man dem Geschrey einer Nachteule weit nach." Man mache auch viel zu viel Lärm von *tropis* und *figuris* und mühe sich, bekannte Sachen als unbekannte zu erlernen, und es sei doch vergebliche, ja törichte Bemühung, das, was einem angeboren, noch zu lernen und noch dazu unter griechischen und lateinischen Namen. Ein anderer Fehler sei, daß man „den Leuten eher reden als gedencken lerne"; daher komme es denn, daß „die meisten Redner beym Ausgange weder reden, noch gedencken können: denn soll jenes ohne dieses geschehen, so muß man Wunder thun können, welches man aber von den lieben Leuten nicht fordern kan". In dem Kapitel von der Erfindung lehre man nichts erfinden. Die reichen Quellen, Gelehrsamkeit und Erfahrung, gehe man vorüber und führe zu leeren Brunnen, den locis topicis, aus denen noch niemals jemand oratorisches Wasser habe schöpfen können. Was man schon wisse, könne man zu diesen locis bringen, aber erfinden könne man daraus nichts. — Viel Zeit und Mühe erforderten auch die oratorischen Collectaneen, welche sich die Schüler machen müßten, nutzten aber nichts, weil Reden aus ihnen zusammengestoppelt viel Fremdes und übel Zusammenhangendes enthielten; das sei keine männliche Beredsamkeit, sondern unnützes Spielwerk und unnütze Wäschereien. Dabei hat Hallbauer wohl Weise im Auge, denn an einer anderen Stelle seiner Oratorie sagt er von Weise und Weidling: „Die wichtigsten Puncte als von der oratorischen Klugheit, Meditation etc. werden nicht oder kaum berühret. Ihr Hauptwerck bestehet in einer Anweisung, aus zusammengestoppelten Sachen eine Rede oder Schrift zusammenzuflicken. Das ärgste aber, daß sie so viel kindisches Spielwerck in die Oratorie gezogen, und dadurch der vernünftigen Beredsamkeit die letzte Ölung gegeben; der oratorischen Pedanterey aber Thür und Thor geöffnet haben." Hallbauer tadelt es auch, daß man die Themata bis ins tausendste Glied teile, nicht damit man mehr nütze, sondern daß man mehr sage; daß man erklärende Umstände, anstatt sie an richtiger Stelle anzubringen, zu einem besonderen Teile mache, den man argumenta explicantia nenne; daß man ferner den Tugenden eines Redners, z. B. Klugheit, Gelehrsamkeit als argumenta conciliantia einem besonderen Teil zuweise und daß man argumenta logica, rhetorica und pathetica unterscheide und nicht sehe, daß die beiden letzten auch zu den argumentis logicis gehörten. Auch gegen die Art, wie man die Chrieform brauche, geht er an und betont, daß jede Materie ihre Disposition mit sich führe und daß derjenige ordentlich schreibe, der ordent-

lich meditiere und der nicht die verschiedensten Materien nach ein und derselben Disposition zwinge. Von den Realien führe man ab, indem man Lappalien dafür ausgebe. Emblemata, Münzen, hieroglyphische Figuren, Wappen etc. gebe man aus als Realien galanter Reden und bringe der Jugend eine solche Hochachtung vor diesen vermeinten Realien bei, daß sie sich angewöhne, ganze Reden damit zu überschütten. Hallbauer kommt dann zum Schlußergebnis, daß die Reden, die so zustande kämen, pedantisch aussähen. Die Hauptsache darin sei nicht gründlich ausgeführt, die Beweistümer seien schlecht, die Erläuterungen überhäuft und am unrechten Orte angebracht: alles sei zusammengeschmiert, nichts aus eigener Meditation geflossen. Man sehe da lauter Historien, Fabeln, Lügen, Allegorien, Zeugnisse, Münzen, Wappen, *hieroglyphica, emblemata*, lateinische, griechische und andere Brocken, Verse, fremde *auctores*, Bücher u. dgl. Zu einer solchen falschen Beredsamkeit führe die galante Schuloratorie. Wer diese recht studiert habe, gelange ganz gewiß in den Stand, daß er gezwungene *periodos* machen, daß er kein üblich Kompliment vorbringen, daß er affektierte Briefe schreiben und schulfüchsige Reden halten könne.[3]) — Hallbauers Oratorie machte offenbar Eindruck; schon im Jahre 1728 war eine zweite Auflage nötig. Daß sie in den Schulen gebührend gewürdigt wurde, beweist der Umstand, daß der schon vielgenannte (S. 96, 110, 119, 125) Joh. Jak. Schatz (früher Rektor des Trarbachischen Gymnasiums, 1730—1738 Direktor des Gymnasiums zu Eisenach), den Reichard (a. a. O., S. 393) als einen wahren und großen Gelehrten und in bezug auf Methode als einen weisen Baumeister bezeichnet, 1734 eine Anweisung zur Oratorie[4]) herausgab, in welcher er auf den großen Beifall hinweist, den Hallbauer gefunden, und diesem auf dem neugebahnten Wege mit Hintansetzung „alles vorigen Krams" zu folgen sich entschließt. Da nun der größte Teil der Schüler der Sächsischen Gymnasien aus solchen bestand, die kaum wußten, wo sie das Brot, geschweige denn das Geld für die nötigen Bücher und andere subsidia studiorum hernehmen wollten, und weil das Dictieren eines Auszuges aus Hallbauers umfassendem Werk auf die Dauer zu viel Zeit raubte, so entschloß sich Schatz ein kurzes Compendium zu verfassen, das sich an Hallbauers Oratorie zwar anschloß, aber doch den Wert einer besonderen Arbeit beanspruchte. Auch Gottscheds Grundriß zu einer vernunftmäßigen Redekunst ist von Schatz bei seiner Arbeit berücksichtigt. Wie Hallbauer klagt er über die Ausartungen und er bedauert, daß sich „mancher eigensinnige Schul-Fuchs bey seinem Trödel lieber erschießen ließe, als daß er eines Schrittes breit davon weichen solte." Die Vorschriften, die er gibt, sind klar, praktisch und von so dauerndem Wert, daß selbst heutzutage hier und da ein „eigensinniger Schul-Fuchs" noch daran lernen kann. Nach Schatzens Ansicht kann auf Schulen die Oratorie auf indirektem und auf direktem Wege gelehrt werden. Indirekt dadurch, daß jeder Lehrer und Schüler bei allen Gelegenheiten „rein und wohl" spricht und daß sie unrichtige und pöbelhafte Worte und Redensarten nicht hören lassen.

Wenn der Lehrer selbst aber in unreiner Mundart rede und wenn ihm irgend ein Landsmannianismus noch anklebe, so sei es kein Wunder, wenn das Sprichwort zutreffe: „wie die Alten sungen, so zwitzern die Jungen." Ferner müßten alle Autoren in reines Deutsch übersetzt werden, sowohl mündlich als auch schriftlich, wobei unablässig scharfe Zensur zu üben sei und in den oberen Klassen Übungen im deutschen Stil aus freier memoria stattzufinden hätten. Ebenso müßten alle Vorlagen zum Übersetzen in die fremde Sprache Muster eines „reinen und wohlgesetzten" Stiles sein und dieselbe Anforderung müsse gestellt werden an jede „Analysin Logicam und Rhetoricam", die man bei der Explikation der Epistolarum und Orationum Ciceronis vornähme, und an alle Vorträge, die der Lehrer in seinen Lectionibus Theologicis, Philosophicis, Historicis etc. halte. Das sind die indirekten Mittel zur Pflege des guten Deutsch, die mit einer Wärme und Kraft empfohlen werden, daß man sagen kann, der Rektor des Eisenacher Gymnasiums habe schon mehr als anderthalb Jahrhundert vor den preußischen Lehrplänen von 1892 das Deutsche in den Mittelpunkt alles Unterrichts gerückt. Derselbe deutsche Geist kraftvoller Methodik weht auch in den Anweisungen, die für den direkten Betrieb des Deutschen bestimmt sind. Für die unteren Klassen empfiehlt Schatz Variationen gewisser deutscher Sätze durch alle Casus, Variationen von allerlei Sätzen nach stilistischen Grundsätzen, so daß der Sinn derselbe bleibt, die Formen aber sich ändern, Nacherzählungen ganz kurzer Historien oder Apophthegmaten, Lesen und Wiedererzählen biblischer Historien, kurze Billetts und Briefe an Mitschüler, an Eltern und Lehrer, Erzählungen von etwas, „was sie um solche Zeit neues gesehen oder gehöret haben", Amplifikationen kleinerer Perioden zu größeren Gebilden, Übungen, aus einer Predigt die Hauptmomente zu unterscheiden, und schließlich folgende Übung: „Wenn man den Schülern bisweilen eine passage vorlieset, in welcher schlechte Worte und Redens-Arten, ein übler Zusammenhang und sonst allerhand Fehler anzutreffen sind, und ihnen die Fehler anzeigt, zugleich aber erinnert, wie alles hätte können und sollen besser gemacht werden." — Für die oberen Klassen gibt er ebenfalls Anweisungen: Wenige doch gründliche und wohlabgefaßte Regeln lege man zu Grunde, um so mehr Zeit verwende man auf fleißige Praxis; zu diesem Zwecke gehe man das Compendium oder Systema, dessen man sich bedienen will, zuerst kurz durch, um den „Lernenden den ambitum von der Wohlredenheit beyzubringen". Bei dem genaueren Unterricht ist der Anfang mit der doctrina de periodis zu machen und zu zeigen, wie man „sie anatomiren, componiren, imitiren, contrahiren, dilatiren und variren kann". Dann folgt eine Anweisung zum Briefschreiben, mit und neben dem Briefschreiben eine Anleitung zu allerlei Erzählungen und Beschreibungen; dann lasse man allerlei kleine Chrien ausarbeiten und schreite schließlich zu den Orationibus, indem man von leichteren zu schwierigeren Übungen vorgehe. Kein Thema soll gegeben werden, das die Schüler nicht verstehen; will

man eine Aufgabe nehmen, von der genügende Erkenntnis nicht vorhanden ist, so lasse man Belehrung vorangehen oder man empfehle ein Buch, worin die Schüler nachlesen können. Dann gibt Schatz Vorschriften über Anfertigung des Konzepts, der Disposition und über Korrektur, die jedem Methodiker unserer Zeit Ehre machen würden, geht dann auf Gestus oder Action und Recitation ein und gibt am Schluß eine Anzahl von Themen für Schüler, nach welchen sie kleine Reden aufsetzen können, „in welchen ein gewisses πάθος lieget".[6]) Dieser Inhalt des Buches gruppiert sich in fünf Kapitel: 1. Von der *Oratorie* überhaupt, deren Erklärung, Zweck, Nutzen, wesentlichen Stücken und Hülfs-Mitteln, dadurch die verlangte Geschicklichkeit zu erlangen (9 Seiten). 2. Von der *Inuention* oder Erfindung und Sammlung der zum Vortrag dienlichen Gedancken (40 Seiten). 3. Von der *Disposition* oder Erfindung der Ordnung, in welcher man seine Gedancken bey ieder Gelegenheit vorzutragen habe (133 Seiten). 4. Von der *Elocution* oder von dem Ausdruck der Gedancken durch den Stilum (73 Seiten). 5. Von der *Action* oder von dem Ausdruck der Gedancken durch den mündlichen Votrag und die damit verknüpften mancherley Gestus (10 Seiten). Die umfangreichsten Abschnitte sind die von der Disposition und Elokution, ganz besonders der erstere. In diesem sind alle Arten der Vorstellungen, die für die Schule in Frage kommen, am eingehendsten die Kunst Briefe zu schreiben (77 Seiten), behandelt, außerdem Gespräche, historische Erzählungen, insonderheit Lebensläufe und schließlich Reden. Der Wert dieses Buches liegt einmal darin, daß es das Reden hinter dem Schreiben zurückstellt und die Kunst Briefe zu schreiben weit ausführlicher und eingehender behandelt als die Kunst der Rede, dann aber auch in dem Umstande, daß der Verfasser ein Schulmann war, der auf dem Gebiete des deutschen Unterrichtes mit dem Bedürfnis der Schulen besonders vertraut war. — Neben Schatz betätigte sich an der Literatur der Oratorie auch ein anderer vielerprobter und vielgewandter Mann: Hieronymus Freyer, der Inspektor des Königl. Pädagogiums in Halle. Der sechsten Auflage seiner lateinisch geschriebenen oratorischen Tabellen gab er eine „Erste und allerkürzeste Anweisung zur Teutschen Beredsamkeit" bei. Er beschäftigt sich hier besonders mit dem Periodus und gibt in diesem Zusammenhang gute syntaktische Ausführungen. Seine Beispiele entnimmt er häufig dem theologischen Gebiete und kämpft unter anderem in ihnen gegen das Lesen von Romanen und Schulkomödien. — Bei Schatz und bei Freyer finden wir bereits Verweisungen auf Gottscheds „Grund-Riß zu einer Vernunft-mäßigen Rede-Kunst", auf dem Gebiete der Schulberedsamkeit wandeln sie schon Bahnen, die in derselben Richtung liegen, wie Gottscheds Ziele; Griechen und Römer waren ihm Lehrmeister in der Beredsamkeit, doch nicht das war seine Meinung, daß man ihnen sklavisch folgen müsse in den Formen, sondern auch des wertvollen Inhalts der Alten sich bewußt bleiben müsse. „Von diesen nun habe ich's gelernt," sagt er

in seinen Vorübungen, „daß die wahre Beredsamkeit ein männliches, nicht aber ein kindisches Wesen ist, daß man zu derselben nicht mit einem leeren Kopfe, sondern gleichsam mit allen Wissenschaften gewaffnet und reichlich versorgt, hinzunahen müsse, daß man eine reife Urteilskraft, eine große Belesenheit und viel Kenntnis der Welt mitbringen müsse, wenn man sie nicht mit ungeschickten Händen angreifen und nur einigermaßen glücklich darinnen sein will." Damit machte er Front gegen den Schwulst Lohensteins einerseits und gegen die naturgewachsene Art Weises, welche die Reden mit allerhand seltsamen Ausdrücken und verkünstelten Redensarten verzierte, Sentenzen und buntzusammengeraffte Kenntnisse als Schmuck benutzte und aus den beliebten Kollektaneen Reden zusammenstoppelte. Weil ihm nun die Redekunst eine männliche Kunst war, so hielt er es für verfrüht, sie auf Schulen so zu treiben, wie es bisher geschehen; hielt er es für unklug, „die Töpferkunst bei den größten Gefäßen anzufangen" und „junge Vögel zum Fliegen anzuführen, ehe ihnen noch die Federn gewachsen" seien. Man fordere törichterweise von ihnen schwere Ausarbeitungen ganzer und langer Reden, ehe sie, sozusagen, eine Periode recht machen gelernt; ehe sie eine Fabel geschickt erzählen, einen Lobspruch oder Tadel, eine Vergleichung oder eine Chrie machen können. Aus diesen Erwägungen heraus ließ er 1754 seine „Vorübungen der Beredsamkeit zum Gebrauch der Gymnasien und höheren Schulen" erscheinen.[6]) Gottsched hatte früher nichts davon wissen wollen, daß die Redekunst auch auf Schulen betrieben werde. Doch hatten die Vorschriften der Alten, besonders die Progymnasmata des Theon und Aphthonius sowie Quinctilian ihn belehrt, daß man Jünglinge auf Schulen zwar nicht zu Rednern machen, aber gar wohl zur Beredsamkeit vorbereiten könne; Darstellungen wie die von Schatz sowie Auszüge aus seiner größeren Redekunst (wie der von Baumeister) trugen ein Weiteres bei zu seiner Bekehrung; den Ausschlag gab wohl schließlich, daß eine große Zahl von Schulmännern ihn mit der Bitte angingen, ein Lehrbuch für Schulen anzufertigen. Gottsched entschloß sich dann schließlich, er gab aber nicht einen Auszug, sondern nach dem Beispiele der Alten Vorübungen, um die Jugend auf den obersten Klassen der Schulen durch nützliche Übungen des Witzes und ihrer Feder vorzubereiten, daß sie dereinst auf hohen Schulen geschickte Zuhörer der wahren Redekunst abgeben könnten. Damit beschritt er den Weg, den Schatz schon vor ihm begonnen, er gab eine Anweisung zum Verfertigen deutscher Aufsätze und unternahm mit Nutzen und Erfolg den ersten Versuch, die Art von deutschen Aufgaben, die noch heute das Gebiet des deutschen Aufsatzes beherrschen, allgemein in den Schulunterricht einzuführen. Es kommt ihm mehr auf das Schreiben als auf das Reden an. Deshalb handelt der erste Abschnitt (Allgemeine Vorübungen) nicht nur „von verblümten Redensarten" (Tropis), von den Perioden und Figuren, sondern auch „von der bösen und guten Schreibart". Der zweite Abschnitt

(Besondere Vorübungen) empfiehlt als erste Aufsatzübung (erstes Hauptstück) das Aufschreiben von Fabeln und Erzählungen, so der biblischen Fabel Jothams. Auch Beispiele aus den von ihm geleiteten Zeitschriften „Die vernünftigen Tadlerinnen" und „Das Neueste aus der anmuthigen Gelehrsamkeit" werden angeführt. Von „Erzählungen" empfiehlt er Stoffe aus Ovid, Homer und Virgil, auch aus Valerius Maximus und der Acerra philologica. Das zweite Hauptstück handelt von Beschreibungen, Beispiele sind aus der heiligen Schrift, Virgil, Opitz (Trostgedichte), Cassiodor usw. genommen. Das dritte Hauptstück bringt Aufsätze vom „Loben und Verwerfen", ethische Beurteilungen von Personen, Ereignissen und Begriffen. Wir finden hier „Lob des Redners Demosthenes", „Lob der Weisheit", „Lob Karls des Großen", „Lob der Beredsamkeit", „Bestrafung des Erfinders der neuen Welt, Christoph Columbus", „Bestrafung derer, die ihren Ruhm auf fremder Schande bauen wollen". Das vierte Hauptstück handelt „von Vergleichung zwoer Personen oder Sachen", so z. B. der alten Griechen mit den heutigen Franzosen, der Deutschen mit den alten Römern, Aristoteles mit dem Freyherrn von Wolf, des Ennius mit Martin Opitzen von Boberfeld. Das fünfte Hauptstück handelt „von der Kunst, eine fremde Person zu spielen (Ethopoeia)", d. h. es sollen Personen eingeführt werden und ihnen dabei solche Worte in den Mund gelegt werden, die sich für ihre Zeiten, Örter und Umstände schicken. Beispiele: Hannibals Rede an Scipio; Rede des scythischen Gesandten an Alexandern den Großen; Catons Rede an Catilinam; Rede des ersten heydnischen Königs in Preußen Widewuths, bey seiner freywilligen Aufopferung für die Wohlfahrt seines Volkes usw. Das sechste Hauptstück handelt „von der Bestätigung einer Sache". Hier soll etwas durch Gründe bewiesen oder bestätigt werden. Beispiele: „Ein künftiger Gelehrter muß Latein lernen; daß ein Gelehrter seine Muttersprache nicht vernachlässigen müsse; daß die Abgötterey an der Sonne und dem Monde am allermeisten zu entschuldigen sey." Das siebente Hauptstück behandelt die „Widerlegung (Ἀνασκευη)". „Widerlegung der Fabel vom Ikarus"; Widerlegung der Geschichte vom großen Schwarzkünstler, D. Faust". Das achte Hauptstück handelt „von Beantwortung einer Frage". Beispiele: „Ob ein armer Jüngling studiren solle; ob auch ein Soldat studiren solle." Das neunte bringt „Lobsprüche berühmter Männer" als Übungen. Das zehnte handelt „von Chrieen (χρεια, vel Usus)" und teilt sich in Chria verbalis, realis und mixta. Das elfte Hauptstück handelt von Briefen und Sendschreiben; das zwölfte „vom guten Vortrage der Übungsreden". — Es war ein großer Fortschritt, der mit diesem Buche getan wurde: der Grundsatz, den auch schon Schatz aufgestellt hatte, nur vom Leichteren zum Schwereren vorzugehen, hatte für die Methodik seine große Bedeutung. Es darf deshalb nicht wundernehmen, daß schon nach Jahresfrist eine neue Auflage nötig war. Ohne Zweifel hat auf Gottscheds Entschluß, seine Ideen auch für die Schule verwendbar

zu gestalten, der Umstand eingewirkt, daß die Buchläden mit Anweisungen zur Beredsamkeit überhäuft wurden (vgl. Gottscheds Vorrede zu den Vorübungen). Diese Anweisungen waren sämtlich nicht das, was Gottsched von einem Schulbuche dieser Art verlangte. Selbst seine eigene ausführliche Redekunst und seine kleinere Redekunst (1728 im Försterischen Verlage zu Hannover erschienen) entsprechen seiner Meinung nach nicht den Forderungen der Schule und ebensowenig die Auszüge von Dommerich und von Lindheimer und das Buch des Rektors Baumeister zu Görlitz,[7]) Anfangsgründe der Redekunst, dem wir an vielen Stellen in den Schulen begegnen (s. S. 134, 141). Die erste Auflage war lediglich für das Gymnasium zu Görlitz bestimmt. Baumeister waren die Lehrsätze der Rhetorik, wie sie bisher gefaßt waren, zu weitläuftig und nicht faßlich genug. Er wollte die rhetorischen Wahrheiten sozusagen entkleiden, sie ohne „außerwesentliche Zusätze und Zierrathen" vorstellen und die bisher vielfach übliche gelehrte Weitläuftigkeit aus diesem Unterricht entfernen. Baumeister klagt (Vorrede zur 4. Aufl.), daß die Lehrer aus mehr als hundert alten und neuen Scribenten Anmerkungen zusammenschrieben und in unermüdlichem Diktieren drei und noch mehrere Jahre auf eine Disziplin verwendeten, die in einem halben Jahre geendigt werden könne. Das Ende sei: gelehrte Hefte und leere Köpfe. Dafür befleißigt sich Baumeister einer musterhaften Knappheit, die so weit geht, daß er in seiner ersten Auflage fast ganz von jeglichem Beispiel absieht. Erst in späteren Auflagen fügte er seinem Buche Beispiele an. Diese sind bezeichnend für jene Zeit. In der Ausgabe von 1780 befinden sich die neuesten politischen Reden und Schreiben gesammelt, um der Jugend, vornehmlich der adligen, die Beschaffenheit der Hof- und Staatsberedsamkeit bekannt zu machen, um die Ordnung der Gedanken und die Schönheit der Ausdrücke zu zeigen und „sie in einer anständigen und ungezwungenen Aktion" hersagen zu lassen. Unter diesen Reden — es sind 80 — befinden sich drei aus dem deutschen Gebiete, nämlich zwei Anreden des niederösterreichischen Hofkanzlers an die Stände und die Rede, welche bei der Huldigung zu Königsberg in Preußen im Namen der Stände an den König im Jahre 1740 gehalten worden ist. Sonst haben den Löwenanteil an diesen Reden und Schreiben die Engländer in ihrem Parlament und die Schweden in ihrem Reichstage. Die dritte Stelle nimmt die russische Kaiserin ein, an welche der englische, holländische, französische und sogar der persische Gesandte (zweimal) sowie der polnisch-kursächsische Minister bei allerhand Staatsaktionen und Familienfesten ihre Reden halten. Auch der Papst ist einmal vertreten sowie ein Kardinal mit einer Rede an die Kardinäle, daneben der Gouverneur von Korsika, der Magistrat von Toulon an den türkischen Botschafter, die Bürgerschaft von Genf und wer weiß wer sonst noch. Mit solchen Redemustern (und Baumeister war weit verbreitet) wurde die deutsche Jugend aus den „neuesten" Zeitungen beglückt zur Bildung ihres Stils. Daß die neueste deutsche

Prosa schon mehr als dreißig Jahre ihren Gellert, an die zwanzig Jahre einen Lessing und Winckelmann mit Stolz ihren Pfleger nannte, davon bekam wohl die deutsche Jugend nur an vereinzelten Stellen zu hören. Andere Bücher auf diesem Gebiete, mochten sie auch in derselben Richtung wie Gottscheds Vorübungen sich bewegen, können sich an Einfluß und Bedeutung mit jenem Buche nicht messen. Genannt seien von diesen Johann Schwabes Übersetzung von Rollins Anweisung, wie man die freyen Künste lehren und lernen soll (Leipzig 1760), das in seinem vierten Abschnitt von der eigenen Ausarbeitung handelt, ferner „Heynaz, Handbuch zu richtiger Verfertigung und Beurtheilung aller Arten von schriftlichen Aufsätzen des gemeinen Lebens überhaupt und der Briefe insbesondere" zweite Auflage 1775; sodann „J. P. Miller, Anweisung zur Wohlredenheit nach den auserlesendsten Mustern französischer Redner". Zweite verb. und verm. Aufl. Leipzig und Göttingen 1765 und schließlich Joh. Fr. Aug. Kinderling: „Grundsätze der Beredsamkeit zum Gebrauche der Schulen. 2 Teile, 1771." [8]) Das letztgenannte Buch ist zwar ausdrücklich zum Gebrauche für Schulen bestimmt, und ein Schulmann, der Rektor des Pädagogiums im Kloster Bergen, hat es geschrieben; aber weite Verbreitung wird es kaum gefunden und Einfluß auf die einschlägige Literatur wird es schwerlich ausgeübt haben. Entstanden ist es aus Vorlesungen über Basedows Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlredenheit in verschiedenen Schreibarten und Werken (Kopenhagen 1755) und es übernimmt damit etwas von der planlosen Mannigfaltigkeit Basedowscher Methodik. Die Anlage ist so, daß außer dieser Mannigfaltigkeit auch beständige Wiederholungen die sachliche Behandlung verbreitern. Der Redner soll, von diesem Grundsatze geht Kinderling aus, Gedanken durch Worte seinem Zwecke gemäß ausdrücken. Demnach muß man zeigen 1. wie seine Gedanken sowohl überhaupt als auch jedesmal nach seinem besonderen Zweck, 2. wie seine Ausdrücke beschaffen sein müssen. Weil auch durch die veränderten Zwecke, Umstände, Materien usw. verschiedene Arten zu reden und schreiben entstehen: so müssen wir 3. von den verschiedenen Arten der Beredsamkeit handeln. — Man sieht, so umständlich wie möglich hat Kinderling sich den Stoff zurecht gelegt. Wollte er nicht schlechtweg von der grammatischen Einteilung in Wortformen und Satz ausgehen, so nahm er am besten seinen dritten Teil zur Grundlage der Disposition. Dann wäre er für die Praxis wirksamer gewesen.

Von weit größerer Bedeutung für die Entwicklung der Stillehre ist Adelungs Buch über den Deutschen Styl.[9]) Der Erbe Gottscheds als Gesetzgeber der deutschen Sprache hat auch in diesem Buche mit Fleiß und Gründlichkeit und mit erstaunlichem Sammeleifer alles, was ins Gebiet des Stiles schlägt, aus den ersten Begriffen herzuleiten gesucht, für schulmäßige Behandlung aber zu weit ausgeholt und den didaktischen Grundsatz vom Leichteren zum Schweren vorzugehen nicht wie Gottsched in seinen Vor-

übungen verfolgt. Ein Blick in den Inhalt des Buches genügt, um das zu erkennen. Im ersten Teile behandelt Adelung die allgemeinen Eigenschaften des Stils, nämlich Sprechrichtigkeit, Reinigkeit, Klarheit und Deutlichkeit, Angemessenheit, Inversion, Würde, Wohlklang, Lebhaftigkeit (Lehre von den Figuren), Mannigfaltigkeit, Reinheit und Feinheit des Stils. Den breitesten Raum (246 Seiten) nimmt die Lehre von den Redefiguren ein. Im zweiten Teile werden die besonderen Arten des Stils besprochen, nämlich die Einteilung des Stils nach der Würde, die verschiedenen Arten nach der Absicht des Schreibenden und die verschiedenen Arten des Stils nach der äußeren Form. Der dritte Teil handelt von den Hilfsmitteln guter Schreibart: von der natürlichen Fähigkeit oder dem Genie, von gründlichen Sachkenntnissen, von dem Geschmacke, von der Kenntnis der Regeln und von der Kritik, von den klassischen Schriftstellern, von Hilfsmitteln in einzelnen Fällen und von unechten Hilfsmitteln des schönen Stils. Klassische Schriftsteller gibt es für Adelung unter den neueren nicht.

Weder die Gottschedische noch die Bodmersche Schule findet volle Gnade vor seinen Augen, auch Lessing nicht, wohl aber Gellert. Die neueste Entwicklung der Literatur seiner Tage fertigt er ab mit den Worten: „Leider war die Erbsünde der Deutschen von je her Nachahmung, und ihr Geschmack hat immer das Conventionelle anderer gesitteten Nationen, besonders der Italiener, Franzosen und Engländer auf seinen Boden verpflanzt, und sein eigenes darüber vernachlässiget, daher man unserer schönen Litteratur auch den Vorwurf macht, daß sie keinen eigenthümlichen Charakter habe. Neue Original-Genies, welche diesen Vorwurf auslöschen wollten, fielen in das Conventionelle der niedrigsten Classen, und machten das Übel nur noch ärger." Der „irreguläre Geschmack eines Shakespeare", den er in demselben Paragraphen tadelt, paßt ganz zu seinem Urteil. Auch daß er zu den Hilfsmitteln in einzelnen Fällen „Begeisterung in den nöthigen Fällen", „Kaltblütigkeit in andern" rechnet, zeigt den nüchternen Sammelfleiß. Unechte Hilfsmittel des schönen Stils sind ihm die Collectaneen- und Phrases-Bücher, die sclavische Nachahmung und die Übersetzungen. — Adelung selbst hatte die Absicht, für die Schule noch einen Auszug anzufertigen; er ist aber nicht dazu gekommen. Das hat dann Heinsius im Jahre 1800 getan, aber ein Schulbuch damit nicht geliefert. Ein solches hätte das Kapitel von den verschiedenen Arten des Stils als Kern- und Ausgangspunkt nehmen und den allgemeinen Teil in den besonderen hineinverweben müssen. Dann wäre es ein schulmäßiges praktisches Buch geworden. Was Adelung nun an praktischer Bedeutung für die Schule einbüßt, das hat er gewonnen durch seinen Einfluß auf die Stillehren, die im 18. und 19. Jahrhundert erschienen. Überall begegnet man seinen Spuren und seiner Theorie. — Schon G. A. Bürger,[10]) der von seiner Übersiedelung nach Göttingen (1789) bis zu seinem Tode an der Universität Vorlesungen über den deutschen Stil hielt, steht unter

dem Einflusse des Adelungschen Buches. Er entlehnt vieles, „sowohl von der Materie als der Ordnung" „der sehr braven Abhandlung" von Adelung über den deutschen Stil, macht sich aber auch andere Schriften dieses großen philosophischen Sprachforschers zunutze. Doch folgt er nicht sklavisch seinem Vorbilde, sondern erweitert, berichtigt und setzt die Lehrsätze Adelungs in das richtige Licht teils aus den Schriften anderer Theoretiker, teils aus seinen eigenen Betrachtungen; er erläutert Adelung durch noch mehr Beispiele und widerlegt ihn auch aus guten Gründen. Vor allem tritt der Niedersachse der Behauptung Adelungs von dem alleinherrschenden Einfluß des Oberdeutschen in der deutschen Schriftsprache entgegen. Dann macht sich in den Beispielen und den Gegengründen vielfach der Dichter geltend. Adelung hatte, wie sich Bürger ausdrückt, „ein sehr scharfes Messer, womit er alle Auswüchse, Höcker, Warzen und Hühneraugen der Sprache wegputzt. Aber nicht selten schneidet er auch so tief, daß es gar jämmerlich blutet. Das empfinden vornähmlich die Dichter. Wenn es überall nach ihm ginge, o, so würden wir oft für die Poesie eine Sprache, so dünn, so dünn, — o, so dünn, wie Thee übrig behalten. Er ist unstreitig ein vortrefflicher Grammatiker und Sprachforscher, auch mehrenteils ein guter Lehrer für die gemeine reine und richtige Prose, wie denn auch sein Buch über den Styl das beste ist, was wir noch zur Zeit hierüber haben. Allein er ist ein höchst unglücklicher Kunstrichter über die höheren Gattungen des ästhetischen Vortrags. Wieland soll sich einmahl geäußert haben, wenn wir noch ein Paar solche Adelunge hätten, so müßte unsere ganze Poesie mit Allem, was ihr zunächst verwandt ist, zu Grabe gehen" (a. a. O., S. 97 u. 98). Bürger traf hier den Kernpunkt von Adelungs Schwäche; und daß er Wieland als Zeuge bringt, ist bezeichnend und zutreffend. Sagte doch Goethe einmal zu Eckermann (18. Januar 1825): „Wielanden verdankt das ganze obere Deutschland seinen Stil. Es hat viel von ihm gelernt und die Fähigkeit, sich gehörig auszudrücken, ist nicht das geringste." Unter den Musterbeispielen finden wir denn auch bei Bürger schon Don Carlos stark vertreten. Für Stilisten von Adelungs Art gelten solche Quellen nicht als rein. Bürgers Einfluß erstreckte sich nur auf seine Hörer; denn erst spät nach seinem Tode erschienen seine Lehren im Druck. Die Schule würde auch nur mittelbar von ihm beeinflußt sein. — Näher zum Leben der Schule standen Bücher wie das Lehrbuch der deutschen Schreibart für die oberen Klassen der Gymnasien des Idsteiner Rektors Snell.[11]) Dieser Schulmann erklärte, daß er keinem mehr verdanke, als Adelung, dessen Verdienste um deutsche Sprache und deutschen Geschmack keines Lobes bedürfe. Auf eigene Entdeckungen mache er keine Ansprüche, gleichwohl werde der aufmerksame Leser keine gegründete Ursache finden, dem Verfasser Mangel des Selbstdenkens und der eigenen Prüfung vorzuwerfen. Diese selbständige Stellung findet man denn auch in vielen Teilen des Buches, vor allem in dem Grundsatze,

daß der einzige Gesetzgeber der hochdeutschen Schriftsprache der Sprachgebrauch nicht einer einzelnen Provinz, sondern der kultiviertesten Stände sei; und Muster derselben seien die klassischen Schriftsteller jedes Zeitraums. Aus diesen schöpft er denn auch eine Fülle von trefflichen Beispielen; Lessing, Goethe und Schiller, der doch bereits bis zum Don Carlos gediehen war, finden wir unter diesen Mustern nicht. — Auf einem wesentlich niedrigeren Standpunkte steht der Bonner Professor Schneider[12]) mit seinem Buche von den ersten Grundsätzen der schönen Künste, in welchem der 2. Teil eine ästhetische Sprachlehre bringt. Das Buch hatte Schneider im Auftrage des Kurators Freiherrn von Spiegel als einen Leitfaden für Studierende und für das Gymnasium geschrieben, für katholische Kreise: denn „wenige Lehrbücher", so sagt Schneider, „welche auf protestantischen Schulen gebraucht werden, lassen sich auf katholischen anwenden; nicht etwa, weil Kätzereien darin vorkommen möchten, sondern weil sie gewöhnlich bei den Schülern mehr voraussetzen, als hier vorausgesetzt werden darf. Ich studierte daher meine Zuhörer, und suchte meinen Unterricht ihrer Empfänglichkeit und ihren Bedürfnissen anzupassen." Diese Anpassung besteht darin, daß Schneider Adelung in seiner Lehre vom Stil sklavisch folgt, ohne Adelung so ausdrücklich als geistigen Urheber der Gedanken zu nennen wie Snell und wie Karl Reinhard in seinen „ersten Linien eines Entwurfs der Theorie und Literatur des deutschen Styles".[13]) Reinhard hielt Vorlesungen über die deutsche Stillehre an der Universität Göttingen und erkannte das Bedürfnis eines kurz gefaßten Lehrbuchs neben dem umfangreichen Handbuch von Adelung. Dieses wird denn auch aufs genaueste überall zitiert, wo Reinhard Adelungs Spuren folgt; doch auch anderen wertvollen Mustern folgt er, so besonders dem Eschenburgischen Entwurf einer Theorie und Literatur der schönen Wissenschaften. Eigentümlich ist, daß Reinhard, der später Bürgers Vorlesungen herausgab, mit keinem Worte diesen Vorgänger erwähnt, der kurz vor ihm in demselben Lehrfache Vorlesungen in Göttingen gehalten hatte. — Nicht unter dem Einflusse Adelungs steht der Ästhetiker und Schriftsteller K. Ph. Moritz in seinen „Vorlesungen über den Styl".[14]) Er ist ein Kind des neuen Geistes, der in der Blütezeit unserer klassischen Dichtung allmählich auch in den deutschen Unterricht einzog. Mit Goethe war Moritz bereits in Italien zusammengetroffen, im Anfang 1789 war er mehrere Monat in Weimar bei Goethe zum Besuch gewesen. In diesem Verkehr hatte der geistvolle Mann zur Einfachheit und Klarheit sich durchgebildet. Auch für seine Stillehre gilt das Lob Schillers, das dieser in einem Briefe an Goethe (23. August 1794) über Moritzens Versuch einer deutschen Prosodie aussprach: „Wenn man die Moritzschen Ideen verfolgt, so sieht man nach und nach in die Anarchie der Sprache eine gar schöne Ordnung kommen, und entdeckt sich bei dieser Gelegenheit gleich der Mangel und die Grenze unserer Sprache sehr, so erfährt man doch

auch ihre Stärke, und weiß nun, wie und wozu man sie zu brauchen hat.“ Um gut zu schreiben, das ist Moritzens Grundsatz, kommt es nicht auf eine Menge einzelner Regeln an; denn man kann, wenn man schreibt, diese nicht erst in Gedanken durchlaufen und sich nicht erst der Regel bewußt werden, die auf den gegenwärtigen Fall paßt. Man muß vielmehr imstande sein, aus einem Hauptgrundsatze auf jeden einzelnen Fall die Regel selbst zu bilden. Eine zweckmäßige Anweisung zu einer guten Schreibart muß nicht das Gedächtnis mit unnützen Vorschriften überhäufen, als vielmehr den Verstand schärfen; es gibt keine brauchbare Anweisung zu einer guten Schreibart, die nicht zugleich eine Anweisung zu einer richtigen Vorstellungsart, eine Art praktischer Logik in sich enthielte. Der Ausdruck kann sich nur mit dem Gedanken bilden, nicht aber, wie die alte Oratorie es tat, darf man mit dem Ausdruck anfangen, mit dem Gedanken endigen, das Mittel zum Zweck, den Grund zur Folge machen; die Gabe, sich deutlich zu machen, geht aus der Denkkraft hervor; wem richtige Begriffe fehlen, dessen Schreibart werden keine Regeln des Stils verbessern. Was wirklich schön gesagt sein soll, muß auch vorher schön gedacht sein; sonst ist es leerer Bombast und Wortgeklingel, das uns täuscht. Um diesen Hauptgrundsatz mit Leben zu füllen, dazu gelangt man durch Übung an häufigen Beispielen aus den vorzüglichsten Schriftstellern, durch beobachtendes Studium der Werke des Geistes, durch Eindringen in ihre inneren Vollkommenheiten und durch Aufmerksamkeit auf das Eigentümliche in den fremden Werken. So nur kann das Eigentümliche in unserer eigenen Vorstellungsart sich entwickeln, die Selbstbeachtung und Selbstprüfung sich stärken, der Ausdruck sein besonderes Gepräge erhalten und der Stil sich bilden. Ist der Gedanke vollständig, so bleibt für den Ausdruck allein noch das Mechanische der Wortstellung, des Periodenbaus, der Vermeidung der Eintönigkeit, der Härten und des Übelklangs übrig; was die Lehre vom Versbau in der Poesie, das ist die Lehre vom Periodenbau in der Prosa. Um den Ausdruck zu bilden, muß man auf Dichterschönheiten Rücksicht nehmen, weil diese mit der höchste Maßstab für eine gute Schreibart sind. Im Gegensatze zur bisherigen Schule stellt Moritz den Grundsatz auf, daß auch bei dem geringsten Aufsatze sich derjenige mit mehr Interesse und Lebhaftigkeit ausdrücken werde, der Dichterschönheit innig und wahr empfindet, als derjenige, welcher für Schönheiten der Dichtkunst gar keinen Sinn habe. Auch die trockensten Geschäfte können durch die Art ihrer Bearbeitung interessant und wichtig werden; die Lebhaftigkeit und Geschwindigkeit, seine Gedanken zu ordnen, die der Dichter besitzt, schaden keinem Stilisten; auch der Geschäftsmann muß in seiner Art dem Dichter diese Kunst ablernen, um bei den verwickeltsten Geschäften, die oft die Dichtkunst selber nicht sonderbarer verflechten könnte, doch immer eine Übersicht des Ganzen zu behalten. Die verschiedenen Stilarten liegen daher gar nicht so himmelweit auseinander, als die Lehrer

des Stils vor Moritz und noch zu seiner Zeit annehmen. Die Natürlichkeit des wahren Dichters kommt in allen Stilformen als Hauptgrundsatz zur Geltung. Und nach diesem stellt nun Moritz seine Beobachtungen an Musterbeispielen und an mißratenen Beispielen an und er weist damit den Stilübungen einen neuen Weg, den die Schule mit Erfolg beschreiten konnte und der zu Moritzens Tagen von dem tüchtigen Meierotto am Berliner Joachimsthalschen Gymnasium beschritten wurde. Auf den eigenlichen Betrieb der Stilübungen am Joachimsthalschen Gymnasium kommen wir unten (s. S. 166 ff.) noch zurück; hier handelt es sich um Meierottos Theorie, die er niedergelegt hat (1794) in seiner Anleitung der Wohlredenheit.[15]) Das erste Kapitel behandelt den verständlichen, deutlichen, bestimmten Vortrag zunächst von sinnlichen, dann von nichtsinnlichen Gegenständen; das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem angenehmen, anmutigen Vortrag von sinnlichen und nichtsinnlichen Gegenständen. Das dritte Kapitel handelt von Nachdruck und Stärke des Ausdrucks; denn es gibt Augenblicke, wo einem der Gegenstand, womit man sich beschäftigt, wichtiger als sonst erscheint: wo man, ohne eigentlich in Gemütsbewegung zu sein, doch empfindet, man sei ungewöhnlich voll von dem Gegenstande, man sei davon durchdrungen. Sucht man dasselbe in anderen zu bewirken, so bekommt der Ausdruck Nachdruck und Stärke. Diese verdient also besonderer Beachtung und Belehrung. Die eigentlichen Gemütsbewegungen, die Begierden und Affekte und ihre Verwertung für den Stil werden einem vierten Kapitel zugewiesen, während das Eigentümliche in der Denkungsart oder dem Charakter der einzelnen Individuen im fünften Kapitel zur Geltung kommt. Ein Anhang zieht dann noch das Erhabene und Einfache in ausführliche Vergleichung. Ein Schlußwort spricht vom Gebrauche der aufgeführten Beispiele im Unterricht; diesen werden wir in einem besonderen Kapitel kennen lernen. Das Einfacherhabene, um das schon hier zu betonen, ist Meierotto die Hauptsache, der letzte Zweck der Wohlredenheit. Bei dem damaligen Zustande der Literatur, die die Einmischung des Kraftvollen, Pathetischen und Poetischen als alleinige Würze der Schreibart und Hauptsache des Stils ansah, will er es dem Schüler als besonders hoch angerechnet wissen, wenn er den Sinn hat, die einfache Schreibart allen anderen Gattungen vorzuziehen. Das Überspannte und Schwülstige jeder Art hält er für den größten Fehler. Also wie Moritz ist ihm feine Mischung von Poesie und Prosa das Angemessenste; die Übung am Beispiel und die Beobachtung des Beispiels das Wirksamste. Daß er den deutschen Aufsatz in engern Zusammenhang mit den Mustern der Alten hielt und einen Reichtum wissenschaftlicher Gedanken in den Primanern zu wecken suchte, werden wir weiter unten sehen. — Wenn wir bei Meierotto überall den genialen pädagogischen Drang, durch welchen er alle seine Zeitgenossen übertraf, wirksam sehen, so sehen wir in den literarischen Äußerungen Gedikes in Ermangelung eines Besseren mehr

den nüchternen, suchenden Verstand zur Geltung kommen, und während Meierotto allmählich auch den Drang zur Darstellung eigener Gedanken in der Jugend wecken will und also eine freiere, höhere Auffassung des Gegenstandes hat, will sich Gedike auf Stilbildung im engeren Sinn, auf Nachbildung gegebener Muster, auf Ausführung der durch den sonstigen Unterricht gebotenen Ideenkreise, kurz auf Reproduktion beschränken.[16]) Gedike sagt, es sei eine Zeit gewesen, da nichts in den öffentlichen Schulen so vernachlässigt worden, wie der Unterricht in der deutschen Sprache und im deutschen Stil; jetzt könne man nur wenigen Anstalten diesen Vorwurf, manchen vielleicht den entgegengesetzten machen. Hie und da werde bereits der Unterricht im Deutschen auf Kosten der alten Sprachen übertrieben. Man finde es leichter und angenehmer, ein sogenannter schöner Geist in seiner Muttersprache zu sein und zu werden; und eine gewisse, immer mehr überhandnehmende seichte Schöngeisterei, die das Feld der deutschen Literatur, statt duftender Blüten und nährender Früchte, mit einer Menge geruchloser, schnell welkender Blümchen bereichert, äußere nur zu sehr ihren schädlichen Einfluß auch auf die Jugend und auf die Schulen. Um so wichtiger sei gründlicher Unterricht in deutscher Sprache und deutschem Stil, durch den von der einen Seite der Geistesarmut und Geschmacklosigkeit, von der andern den Auswüchsen einer üppigen Phantasie entgegengearbeitet werde. Kurz, der Schulmann habe es mehr als jemals nötig dafür zu sorgen, daß er nicht durch einseitige Bildung des Geschmacks dem immer mehr einreißenden Hange zur Seichtigkeit und Oberflächlichkeit Nahrung gebe (a. a. O., S. 4). Übung im Denken müsse der Übung im Schreiben vorangehen, durch Verarbeitung von Kenntnissen und Begriffen seien zunächst die schlummernden Seelenkräfte zu wecken. Auf die Gegenstände, woran sie geübt und wodurch sie geschärft würden, komme es so sehr nicht an. Die zweite wichtige Vorübung des Stils sei die Kunst richtig zu sprechen, wobei man nicht zu tolerant sein solle gegen Dialekt-Mengerei. Diese Übungen zum Sprechen, nicht zum Reden, müßten begleitet werden von Übungen im Schreiben (S. 5). Bei den weiteren Stilübungen komme es auf große Mannigfaltigkeit und Abstufung an. Es sei ein Fehler, daß man es den Anfängern zu schwer mache; man verlange gleich seitenlange Aufsätze, vornehmlich verlange man viel zu früh Briefe. Leichtere Vorübungen seien angemessener. Erst müßten kurze Sätze aller Art gebildet werden. Dann solle man zu anderen Übungen übergehen. Man habe in neueren Zeiten häufig über manche in älteren Rhetoriken sehr empfohlene Übungen als: Imitatio, Variatio, Amplificatio, Contractio usw. gelacht; und freilich, so pedantisch wie diese Übungen ehedem getrieben wurden, verdienten sie allerdings belacht zu werden. Aber das Lächerliche liege hier in der Anwendung und in dem Mißbrauche, wahrlich nicht in der Methode selbst. Man sollte nie vergessen, daß selbst die Redner Griechenlands und Roms mit solchen Übungen in den Schulen

der Rhetoren den Anfang machen mußten. In der Tat könnten alle jene zum Teil aus der Mode gekommenen Übungen mit großem Nutzen zur Ausbildung des Kopfes und der Feder benutzt werden, und es komme nur darauf an, daß der Lehrer selbst Geschmack besitze, um diese sonst so geschmacklos und geschmackverderblich betriebenen Übungen auch zu wirksamen Mitteln zur Ausbildung des Geschmackes zu machen (a. a. O., S. 15). Wie in Wirklichkeit sich diese Prinzipien im Einzelbetriebe geltend machten, wird weiter unten dargelegt werden (s. S. 168 f.).

Meierottos und Gedikes Ansichten vereinigen sich zu übersichtlicher Klarheit in Niemeyers Grundsätzen der Erziehung des Unterrichts (1796).[17]) Die deutschen Arbeiten nannte er wie Gedike Stilübungen und er scheint danach den Nachdruck zu legen auf die äußere Form. In der Tat aber ging er von dem Grundsatze Meierottos aus, wer gut schreiben solle, müsse vor allen Dingen gut denken können, denn jede Vollkommenheit des Stils sei nur ein Ausdruck der Vollkommenheit der Vorstellungen. Nichts könne daher verkehrter sein, als von Anfängern, die noch wenig Gedanken haben, Ausarbeitungen wohl gar über abstrakte Sätze zu fordern, die Invention zu überspringen und mit der Elocution anzufangen. Erst müsse der Stoff gefunden sein, ehe man an dessen Ausbildung denken könne. Wie er zu finden sei, müsse der Lehrling vom Lehrer lernen. Zu Anfang müsse fast alles angegeben werden, überall zu Hilfe gekommen werden. Auch weiterhin müsse man noch immer die Materialien dessen, was geschrieben werden solle, mit den Lehrlingen durchsprechen und von ihnen bloß verlangen, daß das Vorgearbeitete gut niedergeschrieben werde. Nach und nach werde es vielleicht hinreichen, den Ideengang nur allgemein vorgezeichnet zu haben und das übrige den eigenen Kräften zu überlassen. Ganz eigene Arbeiten aus freier Meditation, ganz eigene Disposition der Materie sei nur eine Aufgabe für die Geübtesten. Das sind die Umrisse der Niemeyerschen Grundsätze. Man sieht, wenn man Anfang und Ende des Jahrhunderts vergleicht, daß man zu einer hohen Stufe der Klarheit über Zweck, Ziel und Methode der deutschen Stilübungen gelangt war und zu einer Vollkommenheit, welche von der kommenden Zeit nicht viel überholt worden ist, bei der man, was die Formen anbetrifft, im Grunde stehen geblieben ist; nur der Inhalt ist mächtiger geworden, weil eine größere Zeit und eine inhaltreichere geschichtliche Entwicklung auf dem politischen, kulturellen und literarischen Gebiete das mit sich brachte.

[1]) Christian Schröter, Gründliche Anweisung zur deutschen Oratorie nach dem hohen und rumreichen Style der unvergleichlichen Redner unseres Vaterlandes, besonders des vortrefflichen Herrn von Lohenstein in seinem Großmüthigen Herrmann und andren herrlichen Schriften. Leipzig 1704. Das Buch selbst war mir nicht zugänglich. Vgl. Windel a. a. O., S. 393. — [2]) Friedrich Andreas Hallbauer, Anweisung zur verbesserten Teutschen Oratorie. Nebst einer Vorrede von den Mängeln der Schul-Oratorie. Andere Auflage, Jena. 1728. 757 S. ohne Register. Vgl. dazu Reichard a. a. O., S. 391. — [3]) Die Beurteilung der damaligen Schuloratorie ist der Vorrede entnommen. Zu vergleichen ist damit, was

Hallbauer in Teil II, Kap. I, § 7, Note 2 von den Fehlern der Schuloratorie sagt. S. 213 ff. (der 2. Aufl.). — [4]) Johann Jacob Schatz, Kurtze und Vernunftmäßige Anweisung zur Oratorie oder Beredsamkeit, in welcher durch kurtze und deutliche Regeln gezeiget wird, wie man seine Gedanken bey jeder Gelegenheit in so gebundener als ungebundener Rede auf eine geschickte und lebhafte Art so mündlich als schriftlich vortragen solle: Nebst einem in der Vorrede enthaltenen umständlichen Unterricht, wie man sonderlich auf Schulen die Oratorie nicht nur mit den oberen, sondern auch zum Theil mit den unteren Classen auf eine leichte und geschickte Weise tractiren könne und solle. Der studirenden Jugend zum Besten. Jena und Leipzig. 1734. 248 S. außer Vorrede und Register. — [5]) Diese Aufgaben (Vorrede c. 3) sind nicht gerade nach dem Geschmacke und nach dem Brauche unserer Zeit. Sie sind aber charakteristisch für jene Tage und mögen deshalb hier Platz finden: Was Adam zur Eva gesagt, da er seines Falles gewahr worden; wie Abel von seinem erzürnten Bruder auf dem Felde angeredet worden; was Jacob gesagt, da ihm seines Sohnes Rock, der mit Blut bespritzt gewesen, vorgezeiget worden; was Abraham gedacht, da er seinen Sohn schlachten solte; was etwa Joseph gesprochen, wie er sich seinen Brüdern zu erkennen gegeben; was der alte Jacob gesagt, da er gehöret, daß sein Sohn Joseph noch lebe; was ein Vater spräche, dem sein einiger und liebster Sohn stirbet oder wohl gar von einem gewaltsamen Tode hingerissen wird; die Klage einer Witwe und Wayse, welche ihren Vater und Ehegatten verloren; die Freude eines armen Mannes, dem eine reiche Erbschaft zugefallen oder sonst ein Glück aufgestossen; die Unruhe eines bösen Gewissens einer Kinder-Mörderin; die kleinmüthigen Gedancken eines Kauffmanns, der einen grossen Verlust erlitten hat. etc. — [6]) J. Ch. Gottsched, Vorübungen der Beredsamkeit zum Gebrauche der Gymnasien und höheren Schulen, Leipzig 1754, 238 S. ohne Vorrede und Register. Vgl. dazu Heubaums treffliche Ausführungen über Gottsched a. a. O. I, S. 235 ff. 239 ff. und Windel a. a. O., S. 403 f. — [7]) Friedrich Christian Baumeister, Anfangsgründe der Redekunst in kurzen Sätzen. Zum Gebrauch der oratorischen Vorlesungen in dem Gymnasio zu Görlitz. Leipzig und Görlitz 1751 (44 S.). — Derselbe, Anfangsgründe der Redekunst in kurzen Sätzen abgefaßt, und mit Exempeln erläutert. Nebst einem Anhange der neuesten politischen Reden und Schreiben aus den Zeitungen gesammlet. 4. und verbesserte Aufl. Leipzig und Budißin, 1780 (die Regeln: 58 S. Anhang: 183 S.). — [8]) Vgl. zu den aufgeführten Werken Windel a. a. O., S. 407 bis 410. — [9]) Johann Christoph Adelung, Über den Deutschen Styl. 2 Theile. Berlin 1785. I 552 S. II 452 S. — [10]) G. A. Bürger, Lehrbuch des Deutschen Styles. Herausgegeben von Karl v. Reinhard. Berlin 1826. 572 S. — [11]) Christian Wilhelm Snell, Lehrbuch der Deutschen Schreibart für die oberen Klassen der Gymnasien. Frankfurt a. Main 1788. 312 S. — [12]) Eulogius Schneider, Die ersten Grundsätze der schönen Künste überhaupt und der schönen Schreibart insbesondere. Bonn. 1790. 271 S., davon handeln S. 135—271 von der schönen Schreibart. — [13]) Karl Reinhard, Erste Linien eines Entwurfs der Theorie und Literatur des deutschen Styles. Göttingen 1796. 256 S. Reinhards Buch ist für Studien über die Geschichte der deutschen Stillehre am Schlusse des 18. Jahrh. deshalb besonders geeignet, weil es zahlreiche wertvolle Literaturhinweise enthält. — [14]) K. Ph. Moritz, Vorlesungen über den Styl oder praktische Anweisung zu einer guten Schreibart in Beispielen aus den vorzüglichsten Schriftstellern. I. Theil. Berlin 1793. 260 S. — [15]) J. H. L. Meierotto, Abschnitte aus deutschen und verdeutschten Schriftstellern zu einer Anleitung der Wohlredenheit besonders im gemeinen Leben. Berlin 1794. 677 S. — vgl. Giesebrecht, Der Deutsche Aufsatz in Prima. ZfdGW. 10. Jahrgang. Berlin 1856. S. 123 ff. — [16]) Gedike, Gedanken über Deutsche Sprache und Stilübungen auf Schulen. Programm des Friedrichswerderschen Gymnasiums. 1793. Vgl. dazu Wendt a. a. O., S. 16 und Giesebrecht a. a. O., S. 122 f. — [17]) August Hermann Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. (erste Aufl. 1796). 5. Aufl. in drei Bänden. 1805, I, S. 390—403. Vgl. dazu Giesebrecht a. a. O., S. 127.

23. Stilübungen. Die Literatur des Briefstils. In den oratorischen Lehrbüchern, die im vorigen Kapitel besprochen sind, nahm auch der Briefstil seine Stelle ein; wiederholt sind wir ihm in einzelnen Abschnitten begegnet. Aber auch besondere Bücher für die Anfertigung von Briefen aller Art, von den nüchternen kaufmännischen Briefen bis zu den schwungvollsten Liebesbriefen, gab es seit den ältesten Zeiten in großer Zahl.[1]) Am Anfange des 18. Jahrhunderts steht, wie uns Reichard[2]) berichtet, als der vornehmste unter ihnen da Talander mit seiner Anleitung zu deutschen Briefen nach den Hauptregeln der deutschen Sprache (Jena 1700), in welchen der Verfasser (Bohse, Direktor der Ritterakademie in Liegnitz) auf grammatischer und orthographischer Grundlage den Brief behandelte. Schon vorher hatte Christian Weise in seinen Gedanken von deutschen Briefen und Tobias Schröter in seinem sonderbaren Briefschränklein (Leipzig 1690) über den Brief gehandelt und nach Talander nahm Benjamin Neukirch mit seiner „Anweisung zu teutschen Briefen (1727)“ eine geachtete Stellung ein. Gottsched empfahl noch dieses Buch mit besonderem Nachdruck. Bei Neukirch zeigt sich schon dem Schwulst der Vergangenheit gegenüber eine erste leise Mahnung zur Natürlichkeit.[3]) Ihm ist der Brief nichts anderes als eine schriftliche Rede eines Abwesenden mit einem andern. Voller Inhalt kam in diesen Satz erst durch Gellert, der dem deutschen Briefe die ihm gebührende Stellung erkämpfte und, wenn er auch nicht direkte Unterrichtszwecke mit seinen Briefen verfolgte, vor allem mit seiner Abhandlung vom guten Geschmacke in Briefen und der angefügten Briefsammlung[4]) doch mittelbar einen bedeutenden Einfluß auch auf Lehrer und Schule ausübte. Seine Grundregel, daß der Brief, wenn auch kein ordentliches Gespräch, doch die Stelle der mündlichen Rede vertrete und sich deswegen der Art zu denken und zu reden, die in Gesprächen herrsche, mehr nähern müsse, als einer sorgfältigen und geputzten Schreibart, belegt er durch ein Zitat aus einem Briefe Senecas an Lucilius; er folgt hier also, wie in seinen ästhetischen Grundsätzen überhaupt, gleich Gottsched den Alten; aber weiterhin geht er doch seine eigenen praktischen deutschen Wege, um seinen Zweck zu erreichen, „junge Leute, und insonderheit das Frauenzimmer, zu einer natürlichen Schreibart zu ermuntern, und andern, wenn es möglich wäre, das Vorurtheil zu benehmen, als ob unsre Sprache zu den Gedanken der Höflichkeit, des Wohlstandes, des Scherzes, und zu andern zarten Empfindungen nicht biegsam und geschmeidig genug sey“. Zu diesem Zwecke gibt er Briefe bei, die wirklich an gewisse Personen geschrieben worden sind, und zwar, ohne daß man gedacht, sie jemals in den Druck zu geben. Das gibt ihnen eine gewisse Frische und Ursprünglichkeit und benimmt ihnen alles Doktrinäre. Die Abhandlung vom guten Geschmack, die diesen lehrreichen Beispielen vorangeht, ist „jungen Leuten zum Dienste“ niedergeschrieben. Gellert ist sich bewußt (wie er am Schluß seiner Vorrede sagt), daß auch die besten Regeln immer noch eine unzu-

längliche Landkarte sind; aber es lasse sich doch mit einer unvollkommenen Karte besser reisen als mit gar keiner. Es sei auch nicht nötig, daß die Leser stets mit seinem Urteile übereinstimmten. Mit unsern Meinungen gehe es in dieser Beziehung wie mit unsern Uhren; keine geht mit der andern vollkommen gleich, und jeder glaube doch der seinigen:

'Tis with our Judgements as our Watches, none
Go just alike, yet each believes his own. (Pope.)

Gellerts Regeln über den Briefstil, die er hier und in seinen „Gedanken"[5]) darlegt, lassen sich kurz also zusammenfassen: Briefe müssen sich durch reine, ungezwungene Natürlichkeit auszeichnen. Sind sie natürlich, so werden sie sich ganz der Sache anpassen. Mit Natürlichkeit und Angemessenheit muß sich Leichtigkeit verbinden. Es genügt nicht, daß ich verstanden werde, sondern daß ich bald und ganz verstanden werde. Deshalb nur keine methodischen Briefe nach alter Schablone, womöglich nach der Einrichtung der Chrie. Der Mensch hat eine besondere Vorliebe für das Unerhoffte und er bevorzugt das Ungezwungene. Keine künstliche Ordnung, sondern freiwillige Folge der Gedanken. Hauptregel ist für Gellert: „Wer gut schreiben will, muß von einer Sache gut denken können; wer die Sache gut ausdrücken will, muß die Sprache in seiner Gewalt haben." Besser als trockne Regeln ist beim Briefschreiben, das eine Kunst ist, wie bei aller Kunst, die Nachahmung; also große Meister zum Vorbild nehmen; an ihnen lernen! Auch Übersetzung trefflicher Muster tun gute Dienste; besonders sind die Franzosen Meister in dieser Kunst. Nur soll man nicht nur von einem Verfasser Musterbriefe lesen, um nicht einseitig zu werden. Für Anfänger empfiehlt sich ein Freund „von gutem Geschmack und guter Bildung, der ihnen die Fehler zeigt, die Lücken ausfüllt und die Schreibart verbessert". Auch den Gedanken eines geregelten Unterrichts im Briefschreiben spricht Gellert aus. Er empfiehlt dazu Auszüge, Ausbau einer kleinen Skizze und immer wieder Nachahmung. Reger Briefwechel mit auserwählten Personen über einen gediegenen Inhalt, gut gewählte Lektüre und gutgewählter Umgang mit „geschickten und vernünftigen" Leuten werden ebenfalls von nicht geringer Bedeutung sein. Der Unterricht, den Gellert selbst im Briefschreiben erteilte, hatte seinen Schwerpunkt in der mit seinen Verehrern geführten Korrespondenz und in dem Privatverkehr, den junge Leute zu diesem Zwecke mit ihm pflegten. Er gab Anleitung und korrigierte wie nur ein Schulmeister Briefe und Übersetzungen.[6])

Groß war der Einfluß, der von Gellert ausging. Seine Ideen, seine Ratschläge, seine Warnungen fanden einen fruchtbaren Boden. Kein Wunder! Kamen sie doch in einer Zeit, wo die Briefleidenschaft die Herzen erfüllte, wo jeder bestrebt war, gute Briefe zu schreiben, wo jeder sich sehnte, schöne Briefe zu erhalten, wo es für jeden von seinen guten oder schlechten Briefen abhing, ob er zu den Gebildeten oder Ungebildeten gerechnet wurde, ob

man seinen Verkehr suchte oder verschmähte. Zahlreiche Briefsteller tauchten deshalb auf, die meisten erfüllt von Gellertschen Grundsätzen und Gellertschen Ideen. Ganz in seinem Geiste verfaßt und für Lehr- und Unterrichtszwecke bestimmt waren Stockhausens Grundsätze.[7]) Die Einleitung zeigt, was ein Brief und ein Briefsteller sei, nennt die bekanntesten deutschen und französischen Briefsteller, welche Anweisung zum Briefschreiben gegeben und Muster guter Briefe enthalten und handelt ferner von dem allgemeinen und besonderen Nutzen der Briefe, der Verbindlichkeit gute Briefe zu schreiben und von den Hilfsmitteln dazu. Das Werk selber zerfällt in drei Teile: der erste handelt von den allgemeinen Eigenschaften wohl eingerichteter Briefe, der zweite von den verschiedenen Arten der Briefe und ihren besonderen Regeln (Komplimentschreiben und scharfsinnige Briefe, Geschäftsbriefe, scherzhafte Briefe usw.); der dritte Teil beschäftigt sich mit den äußerlichen Bestimmungen oder mit der „sogenannten Courtoisie" der Briefe. Überall werden für Anfänger einige Beispiele nebst einem Verzeichnis der damals üblichen Titulaturen eingeflochten. — Man sieht, das Buch hatte einen weit umfassenderen Zweck als Gellerts Buch; es sollte für die meisten, ja möglichst für alle Fälle des Lebens helfen, während Gellert mehr dem Jünger der Kunst in ihrer ersten Pflege dienen wollte. Neben Stockhausen sei ein unbekannter Verfasser genannt, der sich mit W. bezeichnet[8]) und der der Schule dienen will mit seinem Werke. Gellerts Grundlage erscheint ihm die natürlichste. Nicht nur der Studierte und Gelehrte, sondern auch der einfache, schlichte Mann, der sich von dem „ganz gemeinen Haufen der Menschen durch eine anständige Lebensart" zu unterscheiden suche, müsse einen guten Brief schreiben können. In seinen Ansichten folgt er überall Gellert; nur räumt er den deutschen Briefen eine bevorzugtere Stellung ein. Und wie Gellert rät auch er zum Besten der Briefkunst Umgang mit tugendhaften Personen zu pflegen. Außer einigen Bemerkungen, die sich speziell dem Unterricht im Briefschreiben widmen, bieten seine Ausführungen nichts Wesentliches, das nicht schon bei Gellert sich fände.

Ähnliches gilt von Sonnenfels,[9]) der wie Gellert vom akademischen Lehrstuhl (in Wien) herab seinen Hörern Aufschluß gab über das Wesen und die Bedeutung des Briefes. Auch er wandelt in Gellerts Bahnen, wenn er den Brief als die Rede eines Abwesenden an einen Abwesenden bezeichnet, wenn er warnt vor kleinen Unrichtigkeiten und Wiederholungen, die der Sprechende sich wohl, der Schreibende aber nicht leisten dürfe, und wenn er rät, mit dem Übersetzen von Briefen anzufangen, fortzufahren mit Zergliederung und Zusammensetzung guter Briefe, dann gute Briefsteller nachzuahmen und endlich eigene Briefe abzufassen. Wenn er davor warnt, daß man nicht nur einen Briefsteller benutze, um nicht maniriert zu werden, so finden wir auch da Gellerts Grundsätze wieder. Das Buch selbst ist ungemein praktisch angelegt. Mit breiten Abstraktionen

gibt sich Sonnenfels nicht ab. Nach einer ganz kurzen Einleitung über Einteilung und Eigenschaften des Geschäftsbriefes und über Verbesserung der auffallendsten Abweichungen in der Sprache und Rechtschreibung geht er direkt in medias res und nimmt Privataufsätze wie Quittungen, Verträge und dann die eigentlichen Briefe vor, wie die verschiedensten Gelegenheiten sie erfordern. Das Gebiet der Briefe wird sehr weit gefaßt, indem alle Geschäftsaufsätze des praktischen Lebens einbezogen werden. Damit erweitert sich das Buch aus einem Briefsteller zu einem Ratgeber im praktischen Lebensstil. — Auf dem Gebiete des Briefstils begegnet uns auch der feinsinnige K. Phil. Moritz.[10]) Er nimmt Gellert gegenüber aber eine selbständigere Stellung ein, indem er nicht anerkennt, daß der Brief ein bloßes Gespräch eines Abwesenden an einen Abwesenden sei. Er will deshalb einen Unterschied machen und „kürzere, abgebrochene und nachlässige Wendungen" nicht im Briefe wissen. Er weist hin auf die größere Zeit, die dem Schreiber zur Verfügung steht, und stellt Betrachtungen darüber an, daß die Schrift bleibend, die mündliche Rede aber gewissermaßen schwankend und unbestimmt sei, daß das Wort von den Lippen rasch durch den Hauch der Luft verweht werde, das geschriebene Wort aber sich Jahrhunderte hindurch erhalten könne. Darum sei es unbedingt nötig, daß auf das Geschriebene eine viel größere Sorgfalt verwendet werden müsse als auf das Gesprochene. Es zeigt sich hierin der Niedersachse: Was man schreibt, das verbleibt, und der feinsinnige Ästhetiker, dem alles Unschöne unsympathisch ist, wenn es in der Schrift körperliches Dasein annimmt. Daß Moritz in den Schulen seine Stätte fand, zeigt uns A. H. Niemeyer, der an der Wende des Jahrhunderts alles Schulgängige zusammenfaßt in seinen Grundsätzen und bei den Stilübungen auch K. Ph. Moritz' Anleitung zum Briefschreiben nennt.[11]) Außer diesem Buche empfiehlt er noch den Berlinischen Briefsteller (1798) und desselben Verfassers (Bolte) Briefsteller für junge Kaufleute, Berlin 1804, Fuldas Hallischen Briefsteller und Vorübungen für die Jugend zum Briefschreiben für die Jugend (1794).

Gellerts Ideen sind also am Schluß des Jahrhunderts Gemeingut der Gebildeten und der Schule. Für den deutschen Brief ist mit ihm eine neue Epoche der Entwicklung angebrochen; er ist durch Gellert zu Ehren gekommen; weil er aus den Fesseln der Unnatur, wie seine Schwester die Oratorie, befreit wurde und zu einer frischen Blüte am Baume des deutschen Geistes wurde, die von der Schule nicht immer so gewertet ist, wie es dieser gut gewesen wäre.

[1]) Vgl. Heubaum a. a. O. I, S. 242. — [2]) Reichard a. a. O. S. 331 f. — [3]) vgl. Bruno Richter, Der Brief und seine Stellung in der Erziehung und im Unterricht seit Gellert. Leipziger Inauguraldissertation. Meißen 1900. Über Neukirch und Gellert s. S. 4—10. — [4]) C. F. Gellert, Briefe, nebst einer praktischen Abhandlung von dem guten Geschmacke in Briefen. Leipzig. 1751. — [5]) C. F. Gellert, Gedanken von einem guten deutschen Briefe (Ges. Werke 5 und 6). 1742. Vgl. hierzu Bruno Richter a. a. O. S. 6 ff. — [6]) Vgl. Heubaum

a. a. O. I, S. 243. — [7]) Johann Christoph Stockhausen, Grundsätze wohleingerichteter Briefe, nach den besten Mustern der Deutschen und Ausländer; nebst beygefügten Erläuterungen und Exempeln. Wien 1766. Ohne Register. 530 S. — Aus der Vorrede des Buches ergibt sich, daß wir eine 2. Aufl. vor uns haben, die starke Veränderungen der ersten gegenüber erfahren hat und auch durch einige Briefe Gellerts vermehrt worden ist. Wann die erste Auflage erschienen war, ist nicht ersichtlich. — [8]) W. Kurze Anweisung zum Briefschreiben, nach den Grundsätzen des seligen Gellerts zum Gebrauche der Schule. Quedlinburg 1784. vgl. Bruno Richter a. a. O., S. 10 f. — [9]) Sonnenfels, Versuch über Grundsätze des Stils in privaten uud öffentlichen Geschäfften. Wien. 1782. vgl. Bruno Richter a. a. O., S. 11 f. — [10]) K. Phil. Moritz, Allgemein deutscher Briefsteller, welcher eine kleine deutsche Sprachlehre, die Hauptregeln des Stils und eine vollständige Beispielsammlung aller Gattungen von Briefen enthält. 1793. Vgl. Bruno Richter S. 12 f. Die vierte Auflage von Moritzens Briefsteller hat Theodor Heinsius (1802) bearbeitet. Aus der Vorrede dieser Bearbeitung ergibt sich, daß Moritz unter den Gebildeten seiner Zeit auch auf dem Gebiete des Briefstils sich einen ehrenvollen Platz errungen hatte durch seinen guten Geschmack und die Einfachheit, wie er seinen Stoff zu gruppieren wußte. — [11]) A. H. Niemeyer a. a. O. I, S. 396.

24. **Die Stilübungen. Betrieb der Oratorie, der Wohlredenheit und des Briefstils in den Schulen.** Bei der Besprechung der Lehrbücher haben wir hin und wieder einen gelegentlichen Einblick gewonnen in den Betrieb auf Schulen; eine umfassendere Kenntnis bekommen wir aber erst durch genaueres Eingehen auf die Lehrpläne einzelner Anstalten. Der eigentliche stilistische Unterricht erfuhr wohl am frühesten eine lehrplanmäßige Regelung am Pädagogium zu Halle.[1]) Die Ordnung gerade dieser Lehranstalt ist deshalb so wertvoll und so charakteristisch für das 18. Jahrhundert, weil man an Art und Ausdruck, wie die Lehrordnung abgefaßt ist, und an der Verquickung der rhetorischen Vorschriften mit dem lateinischen Unterricht überall die Abstammung deutscher Stilübungen von der lateinischen Eloquenz noch deutlich erkennen kann, weil die Hallesche Ordnung mit ihrem weitverbreiteten Einfluß für viele Schulen geltend war und weil Hallesche Schulbücher und in Halle ausgebildete Schulmänner auf viele Schulen Deutschlands den Geist und die Methode des Halleschen Pädagogiums übertrugen. Schon die Schulordnung vom Jahre 1702, die eine erweiterte Bearbeitung der 1697 und 1699 von A. H. Francke veröffentlichten Ordnungen bildet, schreibt für die Schule der ersten (Latein-) Klasse Freitags nach der Predigt ein *Exercitium oratorium* und *epistolicum* vor, da „sie eine Woche um die andere entweder Episteln bringen oder *Orationes* recitiren. In denen Episteln, die ein jeglicher bringen muß, mögen sie an einander schreiben, und eine Materie erwehlen, welche sie wollen, z. B. sie erzehlen, was etwa im *Paedagogio* vorgegangen, nach was für einer Methode informiret werde, nebst dabey gesetzten Ursachen, warum diß und jenes geschehe; wie sie den Tag über ihre *Studia* eingerichtet haben; was sie in denen Zeitungen gelesen; legen einander Fragen vor, dieselben zu erörtern, nehmen Gelegenheit von dem, was vorgehet oder in den Zeitungen ist gelesen worden; machen allerhand Glückwünschungs-, Danck- oder Bitt-Schreiben, Condolenz-Brieffe u. d. g. Hierzu

werden wöchentlich 2 Referenten bestellet, denen sie ihre Brieffe Donnerstags vorher versiegelt geben müssen, welche dann Freytags darauf den Innhalt eines jeglichen Brieffes Lateinisch erzehlen, und die andern müssen anzeigen, worinnen gefehlet worden: die andern Fehler zeiget der *Informator.*"[2]) Die bezeichneten Orationes wurden wohl ohne deutsche Vorlagen rezitiert und haben deshalb für die Pflege des Deutschen kein Interesse; die Briefvorlagen, zunächst in deutscher Sprache, haben, wenn sie auch im Dienste des lateinischen Unterrichts stehen und von sekundärer Bedeutung für das Deutsche sind, doch zur Fertigkeit im Schreiben deutscher Briefe beigetragen. Von größerem Wert ist die selbständige Stellung, die man der deutschen Oratoria in dieser Lehrordnung gibt. Ein eigener Paragraph enthält Vorschriften über die Pflege dieser Kunst, der sich allerdings nicht alle Schüler, sondern nur auserwählte Geister widmen durften: „Weil so viel daran gelegen," so lauten die Bestimmungen, „daß man einen feinen deutschen *Stilum* lerne schreiben, so werden auch einige in demselben durch Anleitung zur teutschen Oratorie geübet. Man hält sich aber dabey nicht auf mit künstlichen *definitionibus* und *divisionibus*, sondern es wird ihnen eine kurtze Tabelle von der Oratorie, die in Druck gegeben, erstlich erkläret, und so dann die Sache selbst durch continuirliche Exempel getrieben. Da dann der *Informator* erstlich seine eigene Elaboration vorgiebet, hernach sich selbst Exempel lässet nachmachen. Im übrigen werden die Scholaren zuerst im Disponiren geübet, wozu der *Praeceptor* die *Invention* an die Hand giebet, biß sie etwas geübter werden und bereits dem *Praeceptori* die Art und Weise nachzusinnen und seine Gedancken zu exprimiren ein wenig abgelernet haben. Insonderheit weiset man ihnen bey der Invention, wie sie die *Locos Topicos* gebrauchen sollen. Die Terminos derselben kan man ihnen durch leichte und deutliche Exempel in einer Stunde bekannt machen: den Gebrauch aber zeiget man ihnen, wenn sie in einem *Periodo* das *Subjectum* und *Praedicatum* zierlich erweitern sollen; wenn sie in Chrien, Brieffen, Orationen *argumenta probantia* und *amplificantia* von nöthen haben; wenn man ihnen einen *Casum* vorgiebet und sie dabey selbst ein *Thema Epistolae* oder *Orationis* erfinden lässet. Bey der Disposition zeiget man ihnen ordentlich nach einander 1. die *Structuram Periodorum* nach gewissen Regeln, die ihnen zugleich Invention zur Materie an die Hand geben: 2. die Abtheilung und Ordnung in der *Chria ordinata* und *inversa*, in Brieffen und *Orationibus*; da man dann ihnen sonderlich weiset, wie alles, was die Ordnung der Reden betrifft, nur auf ein einziges Fundament, nemlich die Chrie hinaus lauffe; daß also bey dergleichen *general-artificio*, das zumal auch gantz leicht zu fassen ist, an keine Schwierigkeit zu gedencken. Bey der Elocution weiset man ihnen, was vor unterschiedene Arten des *Stili* sind, und was die nöthigen *requisita* desselben seyn; was man vor *adminicula* aus der *Grammatica* durch die Variation der *Substantivorum* und *Verborum*, aus der *Logica* durch die

Variation einer Redens-Art *secundum Locos Topicos*, ingleichen aus der *Rhetorica secundum Figuras* haben könne. Man lässet sie dann auch *Orationes* oder *Chrien memoriter* recitiren, damit man, was zur Action und Pronunciation gehöret, zeigen und erinnern könne.“ [3]) Der Wortlaut dieser Bestimmungen ist deshalb hierher gesetzt, weil er uns nach den verschiedensten Richtungen hin über den Betrieb des Deutschen unterrichtet. Wir bekommen vor allem einen Einblick in den schulmäßigen Kleinbetrieb des deutschen Unterrichts, wir erkennen die Abhängigkeit dieses Lehrgegenstandes von lateinischer Rhetorik und Stilistik; wir sehen, wie feine didaktische Beobachtung schon die Ergiebigkeit der Wechselwirkung zwischen Disposition und Invention erkennt, und wir erfahren nicht ohne wehmütige Erinnerung an eigene Jugendqualen, wie die Tyrannis der Chrie schon auf den Schülern des 18. Jahrhunderts lastete und wie man schon damals dieses general-artificium anwandte, um auf dem Gebiete des Stils zu zeigen, daß Geschwindigkeit keine Hexerei sei. Vor allem sind die Bestimmungen von 1702 dann interessant, wenn wir sie mit denen von 1721 vergleichen, bei welchen der bedeutendste Schulmann seiner Zeit, Hieronymus Freyer, der Inspektor des Pädagogiums, die Feder geführt hat.[4])

Wie in der Ordnung von 1702 die Vorlagen für lateinische Briefe zunächst in deutscher Form gefordert wurden, so sind jetzt in dem Unterricht in französischer Sprache für die 2. Klasse des Pädagogiums (Gallica secunda) deutsche Briefe zur Übersetzung vorgeschrieben, und für die 1. Klasse (Gallica prima) gilt die Bestimmung, daß die schriftlichen Übungen neben den Extemporalien sich namentlich auf Briefe zu erstrecken haben. Die Bestimmungen für Gallica selecta bestimmen fleißiges Aufsetzen von Briefen und allerlei kurzen Reden. Dabei werden deutsche Vorlagen eine wichtige Rolle gespielt haben. Außerdem müssen wöchentlich einmal, Mittwoch von 5—6, die Schüler aller lateinischen Klassen, einschließlich Sekunda, einen deutschen Brief ausarbeiten, abschreiben, ordentlich zusammenlegen, mit einer Adresse versehen, zu Hause versiegeln und dann dem Informator übergeben, der etliche davon am folgenden Tage in der Klasse vorlesen und besprechen soll. Liegt den Unterklassen, Quinta und Quarta, bei der Ausarbeitung ein gedruckter Brief vor, so erhalten die Schüler der Oberstufe nur ein Thema.[5]) Daneben ist noch ein Kursus im stilus germanicus, der dem Unterricht in der teutschen Oratoria des Jahres 1702 entspricht und nach folgendem Plane sich entwickelte:

„§ 1. Den Teutschen *stilum excoliren* die *Scholaren* nach Anweisung der oben gedachten und in *latina secunda, prima* und *selecta* gebräuchlichen *oratorischen* Tabellen. Hieraus erkläret der *Informator* die *praecepta* und machet sich insonderheit die dabey gefügte *obseruationes* mit zu Nutze: daneben gibt er zur Erläuterung derselben nicht allein allerley Exempel, sondern läßt auch die *Scholaren* dergleichen sowohl mündlich als mit der Feder nachmachen.

§ 2. Die Erklärung der *praeceptorum* ist so kurtz zu fassen, als es nur immer möglich seyn und der *Scholaren* Beschaffenheit leiden will: hingegen muß auf die Übung desto mehr gedrungen und alles also eingerichtet werden, daß die Anvertrauten eine geschickte Rede, einen wohlgesetzten Brief und ein gutes *carmen* machen lernen. Es müßen um deswillen wöchentlich etliche *memoriter perorirem*, zum öftern auch wol eine Materie nach kurtzer Überlegung *ex tempore* ausführen.

§ 3. Alle halbe Jahr muß diese Claße ein öffentliches *exercitium oratorium* in der anderen Woche des *Februarii* und *Augusti* anstellen und in Gegenwart einiger Vorgesetzten, wie auch *classis selectae*, *primae latinae* und anderer *Scholaren*, so sich zu der Zeit im Teutschen *stilo* üben, die vornehmsten von den *elaborirten* und schon gehaltenen Reden nochmals *recitiren*.

§ 4. Die Anfänger, welche noch nicht alles faßen und also mit den übrigen nicht fortkommen können, machen eine besondere Claße aus; wenn dergleichen vorhanden sind. Mit diesen wird nur das allernöthigste und leichteste *tractiret*: das vornehmste aus der Materie de periodo; die *Disposition per chriam*, *antecedens et consequens*. Sie lernen auch, was und wie mancherley die *argumenta docentia*, *persuadentia*, *conciliantia* und *commouentia* seyn: und werden darauf zur Übung in Teutschen Briefen und ganz kurtzen Reden angeführet; als welches in dieser Classe das Hauptwerck ist, obgleich auch wöchentlich eine Stunde mit auf die Teutsche Poesie gewandt wird. Und diese haben ihr öffentliches *exercitium oratorium* allemal in der dritten Woche des *Februarii* und *Augusti*: wobey nebst einigen dazu erbetenen Vorgesetzten die erste Classe des Teutschen *stili* zugegen ist.

§ 5. Zum Beschluß ist dieses noch zu mercken, daß zum Teutschen *stilo* ordentlicher Weise niemand *admittiret* werde, er habe denn vorher die *Geographie* und *Historie durchtractiret*: weil diese Arbeit schlecht von statten gehet, wenn jemand in dergleichen *Disciplinen* gäntzlich unerfahren ist und also keine *Realien* im Kopf hat. Inzwischen hat doch ein jeder *Scholar*, wie oben gemeldet worden, in seiner Lateinischen Classe wöchentlich schon eine Stunde zur Übung in Teutschen Briefen: womit er sich anfangs so lange behelfen muß, bis er dasjenige gelernet, was ihn zur ferneren *Cultur* des Teutschen *stili* tüchtig macht."

Die Stilübungen fanden täglich von 3—4 Uhr statt und sie wurden in einem halbjährigen Kursus absolviert.[6])

Das Hallesche Pädagogium ist also am Anfange des Jahrhunderts eine Art von Musteranstalt in bezug auf die Pflege des deutschen Stils. Was wir an anderen Schulen in dieser Beziehung vorfinden, steht wesentlich hinter Halle zurück. Am Oldenburger Gymnasium fordert der Lehrplan in Prima prosaische und poetische Kompositionen in einer Stunde wöchentlich, abwechselnd eine lateinische und eine deutsche.[7]) In der Salderischen

Schule der Altstadt Brandenburg lehrt der Kantor (1717) in Sekunda und Tertia deutsche Oratorie; die sonntäglichen Wiederholungen aus den Predigten gehören ebenfalls ins Gebiet der Pflege des Stils.[8]) Einen genaueren Einblick in den Betrieb der Oratorie bekommen wir beim Cöllnischen Gymnasium in Berlin. Schon aus den Themen für öffentliche Redeakte und für Valediktionen, die unten (s. S. 181 ff.) in einem besonderen Kapitel gegeben werden, können wir auf den lebhaften Betrieb der Oratorie und Poesie einen Schluß ziehen. Aber auch andere Angaben stehen zu Gebote, die uns Aufschluß geben über den praktischen Betrieb der Oratorie (1728). Wöchentlich mußten,[9]) so oft man Donnerstags zusammenkam, zwei Schüler der Oberklassen ihre Reden halten, außerdem noch Dienstag in besonderen Privatstunden ebenfalls zwei Schüler Reden halten, die übrigen aber ihre Ausarbeitungen herlesen, wobei dann die zur Ausbesserung dienenden Anmerkungen, soviel die Zeit erlaubte, alsbald beigefügt wurden. Der Rektor Christian Tobias Damm äußert sich im Jahre 1747 über den Wert dieser Übungen und auch über die Art, wie sie zustande kamen, folgendermaßen: „Es haben die offentlichen Red-Übungen in Schulen ihren mannigfältigen Nutzen: Daher sie auch an den mehresten Orten in Gebrauch zu seyn pflegen. — Ein zukünftiger Gottesgelehrter hat zu reden; ein Rechtsgelehrter gleichfalls. Da ist es denn wohl nöthig, daß solche bey zeiten geübt werden. — Freilich vor die Lehrer ist diese Übung was sehr mühsames, wenn die Zuhörer nicht gemartert werden sollen. Weil es jungen Leuten an genugsamer Kenntniß der Sachen davon geredet werden soll, und an richtiger Ausführung derselben mit wohlausgesuchten Worten, annoch zu fehlen pfleget; so muß der Lehrer die Reden mehrentheils selber ausarbeiten: er thut auch allezeit wohl wenn er das thut. Denn, ausser dem, daß er seinen Fleiß dadurch zeiget; so ist auch der Jugend selbsten viel mehr damit gedienet, wenn sie solche Sachen, die von Erfahrnern ausgearbeitet sind, auswendig lernen, als wenn sie ihre eigene unreifere und unordentlichere Aufsätze ins Gedächtniß fassen sollen. — Um dieses Nutzens willen, lässet sich ein Lehrer nicht verdriessen, diese grosse, obgleich nach Schul-Art geltende, Mühe über sich zu nehmen: er erträget auch alle die Abmattungen gerne, die mit der Vorbereitung, und mit den Proben zu der öffentlichen Übung, vergesellschaftet sind." —

Auch die Stufen können wir erkennen, auf denen die Schüler dazu gelangten, in Prima ihre Orationes zustande zu bringen (denn bei den nicht zur Schau getragenen werden sie selbständige Leistungen geliefert haben). Rektor Damm klärt uns in seinem Lektionskatalog von 1742 darüber auf.[10]) In der sechsten Klasse (aus sechs Klassen bestand das Gymnasium) lernten die Schüler lesen und schreiben, in der Quinta lehrte der erste Baccalaureus die Bibel lesen, ferner auch ein gutes deutsches Buch, zur reinen Aussprache, diktierte etwas Deutsch und lehrte es orthographisch schreiben. In Quarta non latina lehrte der Kantor einen deutschen ortho-

graphischen Aufsatz machen; außerdem gab es eine kombinierte deutsche Klasse aus III und IV; hier wies der Kantor in einer Stunde, „wie ein Satz, Punct und Comma weise ordentlich gefasset werden müsse“, in einer zweiten behandelte er deutsche Briefe. In Sekunda lehrte der Konrektor „Rhetorische Anfangs-Gründe“, in einer zweiten Stunde „Periodologiam lat. et germ.“ und in einer dritten gab er Regeln zur lateinischen und deutschen Poesie, pro captu. In I lehrte der Rektor Rhetorica March., hielt ein Exercitium Disput. et Perorandi ab, und lehrte schließlich die lateinische und deutsche Poesie. Hiermit stimmten im allgemeinen die Lektionspläne der Prima für den deutschen Unterricht am Grauen Kloster, so daß man, ohne weit zu fehlen, annehmen darf, daß in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts auf allen Berliner Gymnasien dasselbe getrieben worden ist.[11]) Wie es scheint, trieb man das Deutsche in noch engerem Anschluß an das Lateinische, und wenn man sieht, daß hier die Reden des Petrus Cunaeus (geb. zu Vlissingen 1586) neben Cicero gelesen wurden, so wird man den Schluß daraus ziehen können, daß nicht viel gutes Deutsch bei solchen Übungen sich ergab. Ein fortgeschrittener Geist scheint auf anderen Gymnasien in diesen Übungen geherrscht zu haben, z. B. in Torgau. Der dortige Rektor Reinhard berichtet[12]) (1736), daß viermal in der Woche ein Pensum (auch aus der Oratorie) durchgesehen und verbessert werde. In welchem Geiste das geschah, darf man aus folgenden Bemerkungen schließen: „Die Beredsamkeit ist heut zu Tage schwerer als im vorigen Jahrhundert, da man jetzo nicht nur mit Gleichnissen, Exempeln oder gar Bildern und Symbolis, sondern vornehmlich mit guten Gedanken und nachdrücklichen Worten seine Reden ausführen und annehmlich machen soll“ und ferner: „Es ist lächerlich besser Latein als Deutsch zu reden und zu schreiben, wenn man in Deutschland geboren ist.“ „Wie viele halten wohl in ihrem Leben eine lateinische Rede? wie oft hingegen hat man nicht Gelegenheit sich im Deutschen hören zu lassen? Warum wollten wir uns nicht darin bei Zeiten am meisten üben, was wir am nöthigsten brauchen?“ Um dieselbe Zeit (1737) sehen wir, wie die Braunschweigische Schulordnung mit Nachdruck die Pflege deutschen Stils betont.[13]) Vom ersten Anfang an soll Richtigkeit im Schreiben fleißig beobachtet und gute Muster z. E. die von der deutschen Gesellschaft in Leipzig zur Regel angenommen werden. Die Jugend soll gewarnt werden, daß sie die „pur Lateinischen Wort-Fügungen nicht in das Deutsche einfließen lasse, sondern anstatt einer Römischen Wendung und Zusammenfügung eine Deutsche gleichgültige (d. h. gleichwertige) finde“. Besonders gegen die langen Perioden, die durch Subordination der Sätze erzeugt werden, wendet sich die Braunschweigische Ordnung, ebenso gegen zu starke Schachtelung von Relativsätzen. Auch gegen die fremden Wörter nimmt sie Stellung; die deutsche Sprache sei nicht so arm, daß sie nicht der meisten fremden Wörter entbehren könne. Doch solle man sich auch hüten vor einer „allzu abergläubischen Beobachtung dieser Reinigkeit, welche

lächerlich werde, wenn man gewisse und lang in die Sprache aufgenommene Wörter eigensinnig vermeiden wolle". „Die Muster deren, welche nach gemeinsamer Übereinstimmung vor gute Schreiber gehalten werden, thun das meiste bey der Sache." Derselben Sorge für das Deutsche begegnen wir in den Lehrbestimmungen für das 1745 in Braunschweig gegründete Kollegium Karolinum.[14]) Die besonderen Vorlesungen, die hier gehalten wurden, umfaßten auch deutsche Aufsatzübungen, die ihre Stütze fanden in der Lektüre, „um die Jugend durch den Reichtum, durch die Pracht, Vortrefflichkeit und Hoheit der Muttersprache zu einer desto größeren Liebe und Verehrung derselben zu reizen". Derselbe Faden wird weiter gesponnen in dem 1755 niedergelegten Entwurf einer „Punctation behuf einer besseren Einrichtung der großen, insonderheit der lateinischen Schulen in Braunschweig und der demnächst für dieselben abzufassenden Schulordnung". Hier finden wir in VI und V 2 Stunden Deutsch; in III 3 Stunden für deutsche Periodologie und Aufsatzübungen; für II 2 Stunden Epistolographie, Anleitung zu Ausarbeitungen von Reden und zu deutscher Dichtkunst, in I 1 Stunde deutsche und lateinische Rhetorik und 1 Stunde deutsche und lateinische Dichtkunst. Wie hier so gewahren wir auch anderswo eine stärkere Betonung deutscher Stilübungen. Der Direktor des Gymnasiums zu Brieg Joh. Christ. Nimptsch weist in seinem 1744 bekannt gemachten Conspectus lectionum die vornehmste Stelle der Beredsamkeit an, sei es in Prosa oder Poesie, und der Kenntnis der deutschen, lateinischen, griechischen und hebräischen Sprache. Daß Deutsch an erster Stelle genannt wird, ist bemerkenswert. In dem Plane der einzelnen Klassen werden bei der Eloquentia latina et vernacula in IV. Epistolae familiares aufgeführt, die den Knaben deutsch in die Feder diktiert werden. In III werden diese Briefe von den Schülern selber verfaßt, doch ohne Anwendung von Kunstregeln. In II gibt es die Anfangsgründe der Eloquenz de Periodis, de Tropis et Figuris, de Chriis ordinatis, inversis, compositis et Epistolis. In I schließlich kommt die ganze doctrina Oratoria de inventione, dispositione, elocutione et actione nec non de praecipuis oratoris veri virtutibus cum praxi perpetua. Auch durch andere Lehrfächer wie Geschichte und Geographie und durch die Lektüre geht ein kräftiger Zug, der das Deutsche zum Ziele hat.[15]) Mit dem Jahre 1747 kam mit dem neuen Rektor Carl. H. Theune der Geist, der in den Franckeschen Stiftungen waltete und der um diese Zeit in dem trefflichen Hieronymus Freyer sich verkörperte, zur Geltung. Theune bekennt selbst, von Freyer viel gelernt zu haben. Daß auch die im letzten Jahrhundert in hohem Maße veredelte deutsche Sprache und ihre Pflege ihm besonders am Herzen lag, zeigte sich bald in seinen Anordnungen für den Lehrplan.[16]) Auch unter dem berühmten Latinisten Scheller, der in lateinischer Sprache sich geschickter auszudrücken verstand als in seiner Muttersprache, bewahrte der Brieger Lehrplan der vier oberen Klassen sich 2 Stunden für Praktische Beredsamkeit oder Bildung des

deutschen Stils.[17]) In der Mark Brandenburg machten ebenfalls sich Hallesche Strebungen geltend. Denn auch Venzky (auch Vensky wird er geschrieben), der im Jahre 1742 aus Halberstadt nach Prenzlau als Rektor berufen wurde, ist ein Schulmann neueren Stils, der den deutschen Stil an seiner Schule besonders pflegt. Im Programm von 1753, in welchem auch Freyers Orthographie verzeichnet ist und sich Hallescher Einfluß zeigt, berichtet Venzky, daß die deutsche Sprache fleißig geübt werde durch Grammatik, etymologische Regeln und deutsche Übersetzungen. Proben schlechter Schreibart werden von ihm beurteilt und die Schüler werden von ihm im zweiten Auditorio in der Verfertigung von Perioden, von deutschen und lateinischen Briefen geübt. Der Konrektor Steindorfer brachte dann mit den geübteren Schülern nach Baumeisters kurzen Sätzen (S. 152) (einem Auszuge aus Gottscheds Redekunst) die Oratorie zu Ende. Aus dem Prenzlauer Programm von 1756 erfahren wir, daß der Konrektor Aug. Anton Rhode in einer Stunde der Woche nach Baumeisters Oratorie, wobei der Freyer (vermutlich die Orthographie) ebenfalls, sonderlich was die Exempel anbetrifft, gebraucht worden, die Lehre von den tropis, von der Verschiedenheit des Stils und von etlichen Figuren abhandelte, dabei allewege die nötigen Exempel teils selbst beifügte, teils auch den jüngern Leuten allerlei Übungen zu diesem Endzweck auszuarbeiten aufgab. In daneben laufenden Privatstunden, die in Prenzlau wie anderswo in üblem Brauch waren, wurde ebenfalls der Baumeister zugrunde gelegt und wurden allerlei nötige Übungen ausgearbeitet; auch Briefe wurden dabei nicht vergessen. — Daß eine gewisse Gleichmäßigkeit im Betriebe der Oratorie bestand, die offenbar durch die Universitätslehrer und durch Persönlichkeiten, welche von einem Orte zum andern übergingen, vermittelt wurde, sehen wir am Unterrichte des Gymnasiums in Rastenburg.[18]) Aus dem Jahre 1765 haben wir eine Anzeige, wie viel in einem halben Jahre in allen Klassen durchgegangen ist. Von der Redekunst und dem Briefschreiben heißt es: „Nach den Anfangsgründen des berühmten Rektors Baumeister, und zwar nach der neuesten Königsbergischen Ausgabe, ist Rektor mit beyden obern Classen das 2. Cap. von der Wahl der Wörter und Redensarten, das 3. von den Perioden und der Schreibart; aus dem 4. die 12 Wortfiguren; das 5. von den Chrien und das 7. von den Briefen durchgekommen. Bei allen Regeln sind abscheuliche Beyspiele zur Warnung, und schöne Exempel, besonders biblische zur Nachahmung vorgeleget, auch in deutscher sowohl als lateinischer Sprache, Perioden und Briefe, und von den Primanern auch Chrien und Reden verfertigt worden. Ingleichen haben einige Primaner nach dem Willen des Herrn doctoris und Inspektoris ihre Dispositionen zu Briefen und Reden selbst ausgefertiget.“ So wie an diesen Schulen, die wir genannt haben, wird es an den meisten gegangen sein mit mehr oder weniger naher Anlehnung an das Lateinische. — Hinter den protestantischen Schulen blieben in der 2. Hälfte des Jahrhunderts auch die katholischen

Schulen nicht zurück. In Österreich betonten die neuen von Professor Gaspari entworfenen Lehrpläne das Deutsche. Der Jesuit Denis führte an den Gymnasien zu Graz und Klagenfurt den bisher unbekannten deutschen Aufsatz ein. Ein Erlaß des Provinzials der oberdeutschen Provinz der Jesuiten, zu der auch die Gymnasien von Hall, Innsbruck und Feldkirch gehörten, schärfte ein, auch dem Deutschen größere Beachtung zu schenken. Der aus dem Jesuitenorden hervorgegangene Gymnasiallehrer Cornova gibt zu, daß die bis 1764 geübte Vernachlässigung des deutschen Aufsatzes in den Gymnasien zur Folge hatte, daß absolvierte Gymnasiasten nicht imstande waren, auch nur einen korrekten Brief in deutscher Sprache zu schreiben.[19]) Der Jesuit Ignaz Wurz schrieb im Jahre 1758, drei Jahre bevor die deutsche Gesellschaft zur Reinigung der Muttersprache in Wien entstand, Aufsätze, die auf die Reinigung der Muttersprache hinzielten. Er übte seine Schüler am Theresianum in Wien in deutschen Aufsätzen und ließ am Ende des Schuljahres diejenigen öffentlich belohnen, welche die besten geliefert hatten. Auch in Bayern blieben die Jesuiten nicht zurück. Sie fingen an in ihren Gymnasialklassen die deutsche Sprache nach Regeln zu lehren und ihre Schüler in deutschen prosaischen Aufsätzen und selbst in deutscher Dichtkunst zu üben. In der Schweiz finden wir gleiche Bestrebungen. Man gab in Solothurn 1769 Preise für deutsche Dichtungen in den Oberklassen (Duhr S. 115), im Jahre 1772 wirkte P. Zimmermann auch noch einen Preis für den deutschen Prosastil in den beiden Oberklassen aus. In demselben Jahre veröffentlichte derselbe Mann eine „Praktische Anleitung zum Briefschreiben". Solche Bestrebungen wurden von einsichtigen Oberen gefördert. Der Provinzial der Oberdeutschen Provinz P. Hermann betonte in einem Erlaß vom 7. Februar 1766 die Notwendigkeit, in den Schulen große Sorgfalt auf die deutsche Sprache zu verwenden. Er beruft sich dabei auf frühere häufige Verfügungen, das Deutsche in den Kompositionen, Übersetzungen usw. fleißig zu üben. Das Buch Weitenauers sollte in allen Kollegien angeschafft werden. — Das größte und einflußreichste katholische Gymnasium in Schlesien, das zu Breslau, betrieb nach dem Lehrplan von 1774 in der suprema classis grammatica im Deutschen die höhere Syntax und den Briefstil, allerdings in enger Verbindung mit dem Lateinischen. In der unteren ästhetischen Klasse wurden die allgemeinen Grundsätze der Beredsamkeit und die rednerische Dialektik betrieben, außerdem leichtere poetische und prosaische Aufsätze im Deutschen und Latein gelehrt, in der oberen ästhetischen Klasse sollten die besonderen Regeln der Beredsamkeit in bezug auf die verschiedenen Arten von Reden und rednerischen Aufsätzen im Deutschen und Latein sowie eine Anweisung zur Verfertigung bürgerlicher deutscher Aufsätze gegeben werden.[20]) Losgelöst vom lateinischen Unterricht und mehr auf eigene Füße gestellt wurde das Deutsche an anderen Stellen, so besonders in der kurfürstlich sächsischen Schulordnung für die drei Fürstenschulen Meißen, Grimma

und Pforta von 1773. „Je unentbehrlicher“, so lauten die Bestimmungen für das Deutsche, „die Fähigkeit, sich in der Sprache unseres Vaterlandes wohl auszudrücken, zu den der menschlichen Gesellschaft zu leistenden Diensten ist, desto sorgfältiger müssen die Schüler frühzeitig angeführt werden, in ihrer Muttersprache richtig und angenehm zu reden und zu schreiben. Daher soll ihnen der Lehrer die Übung in der deutschen Sprache sorgfältig empfehlen, und wenn sie hierzu eine, durch ihre erste Erziehung, erlangte, vorzügliche Geschicklichkeit zeigen, diese noch mehr auszubilden suchen. Dieser Endzweck wird aber nicht, allein durch die gewöhnlichen Übersetzungen der griechischen und lateinischen Schriftsteller, erreichet werden. Vielmehr soll der Lehrer .... die besten Werke der Nationalschriftsteller mit ihnen lesen (Cap. V, § 2).“ An einer anderen Stelle (Cap. VII, § 16) wird gesagt: „Damit die Schüler, auch in ihrer Muttersprache gut, deutlich, und zierlich schreiben lernen, ist ihnen zu deutschen Ausarbeitungen, besonders in ungebundener Rede, Anleitung zu geben, und Übung zu verschaffen. Man muß hierbey stufenweise, von der leichten Erzählung zu der vollständigen Rede, fortgehen. Die Gabe eines guten, das heißt, ordentlichen und angenehmen Vortrages wird für sie ein nutzbares Eigenthum, in vielen Gattungen ihrer künftigen Lebensart, bleiben.“ — Wie es scheint (vgl. Cap. V, § 2) wurden diejenigen, die durch ihre ganze Erziehung eine „vorzügliche Geschicklichkeit“ im Deutschen zeigten, besonders bevorzugt.[21]) Daß aber eine aus Bequemlichkeit und zäher Überlieferung hervorgehende Obstruktion das Deutsche noch immer nicht zu voller Ausgestaltung gelangen ließ, beweist die Tatsache, daß in Schulpforta erst im Jahre 1808 das Deutsche im Lehrplan auftritt.[22]) Es wird eben, wie noch bis spät ins 19. Jahrhundert hinein, mancher Lateinphilister, der mit dem deutschen Unterricht nichts Rechtes anzufangen wußte, den Unterricht in der Muttersprache immer wieder verkürzt haben zum Besten des fremdländischen Tyrannen. Nur, wo tüchtige Persönlichkeiten voll Geist und vaterländischem Bewußtsein vorhanden waren, kam das Deutsche zu seiner vollen Geltung. So besonders am Joachimsthalschen und am Friedrichswerderschen Gymnasium zu Berlin unter Meierotto und Gedike und an den Franckeschen Stiftungen unter Niemeyer. — Meierotto hat in einer so eigenartigen Weise in seinem Kreise gewirkt wie kaum ein Lehrer des Deutschen nach ihm. Sein großer König hatte es bekanntlich vor allem auf den Unterricht in der Rhetorik abgesehen. „Wegen der *Rhetorik*, sagt er (1779), ist der *Quintilien*, der muß verdeutschet, und darnach in allen Schuhlen *informiret* werden, sie müssen die jungen Leute *traductions*, und *discourse* selbst machen lassen, daß sie die Sache recht begreifen, nach der Methode des *Quintilien*.“[23]) Was der einsame und dem deutschen Geistesleben hier und da weltfremde König wollte, dem war auf mancher Schule schon Genüge geleistet, so vor allem auf dem Joachimsthalschen Gymnasium in Berlin. Hier hatte schon Johann Georg Sulzer,

seitdem er 1766 zum Visitator des Gymnasiums ernannt worden war, auf eine zweckmäßigere Behandlung des deutschen Unterrichts hingewirkt. Tiefer und erfolgreicher griff der geniale Meierotto ein, der von 1775 bis zu seinem Tode 1800 dem Gymnasium als Rektor vorstand. Wie seine Methode im einzelnen war, läßt sich nicht ganz erkennen; jedenfalls setzte sie große Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der Schüler voraus und wurde, da am Joachimsthalschen Gymnasium ein Alumnat war, nicht nur in den Lehrstunden betrieben, sondern durchdrang gewissermaßen das ganze Leben und Treiben und die Interessenwelt der Schüler. In dem Buche, das wir oben (S. 149, 152) besprochen haben, deutet Meierotto seine Methode an. Von der Ausführung und von dem ganzen Verlauf der Unterweisung und der deutschen Studien können wir uns eine annähernde Vorstellung machen, wenn wir Teile der Schulordnung, Berichte von Schülern und das im Jahre 1801 zum Andenken an Meierotto erschienene Programm des Joachimsthalschen Gymnasiums zu Rate ziehen. Meierotto hatte aus seinen Alumnen eine „gelehrte Gesellschaft“[24]) gebildet. Hier wurden außerhalb der Schulstunden in seiner und anderer Lehrer Gegenwart zweckmäßige und gute Aufsätze und eigene Arbeiten der besten Alumnen der ersten Klasse abgelesen, auch rezensiert, dabei so gute, instruktive und von seiten der Jugend freimütige Gespräche geführt, daß die Lehrer nie ohne Freude weggingen. Zur Unterhaltung dieser Gespräche dienten die besten neuen Schriften und wenige ausgesuchte Zeitungen.[25]) Das Bild der Unterrichtsweise Meierottos wird noch mehr erweitert durch Aufzeichnungen, die einem früheren Schüler Meierottos, Professor Siedmogrodzky,[26]) entstammen. Meierotto rechnete zur Rhetorik, die auf Schulen zu lehren sei, noch nicht die Kunst der eigentlichen Rede, sondern diejenige Wohlredenheit, die man im gemeinen Leben mit Recht von jedermann fordere, und die Kunst, eine ganze Ideenreihe vollständig, zweckmäßig und wohlgeordnet in einem zusammenhängenden Vortrage darzustellen. Ein beginnender Kursus umfaßte die Güte des Ausdrucks, die jedes gebildeten Menschen Eigentum sein soll. Sprachrichtigkeit war vorausgesetzt, dann aber wurde hingearbeitet auf: Verständlichkeit (Deutlichkeit, Bestimmtheit), 2. Anmut (Interessante Darstellung), 3. Nachdruck (Energie), 4. Echte (wirksame) Sprache der Empfindungen, 5. Eine der Gesinnung, dem Charakter angemessene Diktion, und 6. diejenige höchste Vollkommenheit des Ausdrucks, wonach jeder Gebildete stets und frühe schon streben soll, Einfachheit. — Für diese Abteilung hatte Meierotto seine Beispielsammlung bestimmt, die wir oben (s. S. 149 f.) besprochen haben. In einem zweiten Kursus wurden dann die Schüler zu eigenen Arbeiten geübt durch Sammlung aus guten Mustern, durch Sichten und durch Anordnen des so gefundenen Materials, damit der Schüler einst als Geschäftsmann aus dem Kreise seiner Geschäfte eine Materie schriftlich oder mündlich so auseinandersetzen könne, daß die Ideen mit erforderlicher Vollständigkeit und Zweckmäßigkeit in einem wohlgeordneten Zusammenhange vorgetragen

wurden. Meierotto verfuhr bei diesem rhetorischen Unterricht[27]) immer so, daß er vom Einzelnen zum Allgemeinen leitete, immer von Beispielen ausging und auf Selbsttätigkeit des Schülers hielt. Er sammelte passende Beispiele und brachte sie in die Ordnung, welche das in seiner Seele noch schlummernde System verlangte. Dann ging er den Schülern durch Fingerzeige und Winke, durch das Zurückführen auf das schon Erkannte, durch das Hinweisen auf ähnliche oder aber entgegengesetzte Fälle, durch Fragen, welche die Aufmerksamkeit erregten oder ihr bestimmte Richtung gaben, durch eingewandte Bedenklichkeiten, überhaupt durch alle die Lehrmittel der Sokratischen Kunst so zur Hand, daß sie selbst das Wahre, das Zweckmäßige und das Schöne in den einzelnen Fällen auffanden und zergliederten. Hierauf ließ er das Resultat mehrerer untereinander verglichenen Beispiele aufdecken, in Worte kleiden und als Regel aufstellen. Endlich half er ihnen, daß sie durch logische Kombinationen mehrerer solcher Resultate oder Regeln sich Theorieen zu bilden versuchten. Den reichen Vorrat von Beispielen ließ er an dieser Stelle zur Warnung, an jener zur Nachahmung, an einer anderen zur Ordnung, an wieder einer anderen zur Aufstellung eines neuen Satzes oder aber zur Veranschaulichung oder zur Beschränkung oder zur Hervorrufung des Gegensatzes verwenden. Immer aber hielt er auf vereinte Tätigkeit von Lehrer und Schüler; jener sollte nicht versagen, sondern behutsam helfen, dieser nicht nachsprechen, sondern selbst forschen; jener brachte in jeder Stunde sorgfältige Vorbereitung auf jedes einzelne Beispiel und eine überall sich bewährende Sokratische Lehrgeschicklichkeit mit; dieser mußte genau aufmerken, ernstlich nachdenken, keineswegs aber dem Erraten, dem Auswendiglernen sich überlassen. So war der Unterricht des Meisters gestaltet. In ein dürftiges Schema ließ er sich nicht fassen; deshalb brachte er mit seinen reichen Beispielen reichen Ertrag und Gewinn, reiche Sachkenntnisse und innige Auffassung für den Reiz der Darstellung, zudem Zuwachs an Aufmerksamkeit, an Nachdenken, an Urteil und an reicher Unterrichtsfreude. In den beiden niederen Klassen waren drei, in der sechsten vier wöchentliche Lehrstunden für diese Wohlredenheit angesetzt. — In wesentlich anderer Weise behandelte F. Gedike am Friedrichswerderschen Gymnasium zu Berlin (1776—1779 Lehrer, von da ab Direktor dieser Anstalt; 1791 übernahm er gleichzeitig die Leitung des Cöllnischen Gymnasiums, an das er 1793 ganz übertrat) die deutschen Stilübungen. Wenn Raumer[28]) Gedike einen ungeschlachten Pädagogen nennt und Giesebrecht von ihm sagt, er sei ein oberflächlicher Mann gewesen, der keinen anderen Endzweck im Sinne gehabt habe als den unbestimmt stilistischen der Fertigkeit in jeder Form der Darstellung: fließender Vortrag, eine fließende Feder, ob Wein fließe, ob Wasser oder Wind, so ist das jedenfalls ein zu hartes Urteil. Es bezeichnet aber charakteristisch die Richtung, in welcher Gedike von Meierotto abwich. Vielleicht mit einem Seitenblick auf Meierotto sind die Worte über den damaligen Stand

der Stilübungen niedergeschrieben, die wir in Gedikes „Gedanken über deutsche Sprache und Stilübungen auf Schulen“ lesen.[29]) Es sei eine Zeit gewesen, urteilt Gedike, da nichts in den öffentlichen Schulen so vernachlässigt gewesen sei wie der Unterricht in der deutschen Sprache. Man hätte schon viel zu tun geglaubt, wenn man die Schüler so weit gebracht habe, einen deutschen Brief nach der steifen pedantischen Form eines Weise oder Use oder nach den Mustern eines Menantes oder Talander schreiben zu können; jetzt könne man nur wenigen Anstalten diesen Vorwurf machen, vielleicht den entgegengesetzten. Hier und da werde bereits der Unterricht im Deutschen auf Kosten der alten Sprachen übertrieben; überhandnehmende seichte Schöngeisterei äußere ihren schädlichen Einfluß auf die Jugend. Um so wichtiger sei gründlicher Unterricht. Er glaube also nichts Unnützes zu tun, wenn er den von ihm teils eingeführten, teils einzuführenden Lehrgang[30]) beschreibe. Als einen Fehler bezeichnet er es, wenn man es den Anfängern zu schwer mache, man verlange womöglich gleich seitenlange Aufsätze, vornehmlich auch Briefe. Anstatt dessen seien leichtere Vorübungen am Platze. Zunächst Bildung kurzer Sätze aller, dann Übungen, wie sie die Alten getrieben: Imitatio, variatio, Amplificatio, Contractio usw. Wenn man in neueren Zeiten über solche Übungen gelacht habe, so liege der Grund in der falschen und pedantischen Art der Anwendung, im Mißbrauche, nicht aber in der Methode selbst. Wenn der Lehrer Geschmack besitze, so werde er diese Formeln schon zur Ausbildung des Geschmackes richtig verwenden. Die nützlichsten Übungen für Anfänger, die drei untersten Klassen, gibt Gedike dann ganz ausführlich an: Diktieren einer Anzahl von Subjekten, zu denen das Prädikat, von Prädikaten, zu denen das Subjekt zu suchen sei. Satzbilden aus Subjekt und Prädikat. Diktieren zergliedernder Fragen über Gelesenes. Beschreibungen gewöhnlicher Gegenstände der Natur. Tagebücher über einen oder mehrere Tage. Übungen einen gegebenen Satz anders; falls er schlecht ausgedrückt, besser zu geben. Kurze Sätze durch Beifügung schicklicher Beiwörter, erläuternder Zwischensätze, Anführung des Grundes zu erweitern. Zu lange Sätze von unnötigen Nebensachen abzukürzen. Nachahmungen: Nach dem Modell eines vorgelesenen Briefes, einer Erzählung neue bilden oder Vorgelesenes sogleich niederschreiben. Anfangs sklavischer Widerhall, mit der Zeit freiere Bewegung. — Umarbeitung schlechter Originale; auch schlechte Ausarbeitungen von Schülern können benutzt werden. Übungen in allerlei Aufsätzen des gemeinen Lebens: Rechnungen, Quittungen, Obligate usw. Vergleichungen zwischen nicht gar zu verschiedenen Dingen. Erzählungen selbsterlebter Vorgänge. Übersetzungen und zwar nicht nur richtig, sondern auch gut, dem Genius der Sprache entsprechend, nicht sklavisch, aber auch nicht zu frei. Gespräche aus dem alltäglichen Leben. Verwandlungen poetischer Erzählungen in Prosa. Kleinere Briefe aus den Verhältnissen zu Eltern, Lehrern, Geschwistern und Mitschülern.

Auch Briefwechsel mit Anwendung von Curialien (Siegel, Adresse, Observanz). — Solche Arbeiten wurden teils in der Schule, teils zu Hause gefertigt. Die Beurteilung war schonend; anfangs wurden nur die gröbsten Fehler gegen Ausdruck und Gedanken, später die feineren korrigiert; doch wurde mehr Aufmunterung durch Lob, als Tadel angewandt. Gedike warnt vor dem Lächerlichmachen. Alle Aufsätze wurden nicht regelmäßig korrigiert, sondern einige bessere, einige schlechtere ausgewählt; einige wurden auch nur in der Klasse durchgesehen. In der dritten Klasse kam noch die Theorie der Beschreibung, des erzählenden und des Briefstils hinzu. Die Arbeiten wurden selbständiger. In den beiden obersten Klassen finden wir eine weitere Steigerung. Die Theorie des prosaischen Stils und der Poesie wurde nach dem Eschenburgischen Lehrbuch vorgetragen und mit Vorlesung bewährter Beispiele erläutert. Dazu kamen Übungen in allen Arten des Stils, im Briefstil, Geschäftsstil, dogmatischen Stil. Häufig wurde in der ersten Klasse ein Faktum oder ein berühmter Mann der Geschichte als Aufgabe bezeichnet und die Art der Bearbeitung freigestellt, einfach historisch oder dramatisch, als Lobschrift, Charakterschilderung, geschichtliche Parallele, Rede usw. Auch Auszüge aus gelesenen Schriften, Übersetzungen aus lateinischen und griechischen Autoren gehörten zu den Arbeiten der beiden oberen Klassen. In der ersten wurden förmliche Reden ausgearbeitet und gehalten, zu denen jeder Redner selbst das Thema wählte. — Wir sehen also am Friedrichswerderschen Gymnasium die Methode, vielerlei Aufgaben in möglichst vielerlei Formen zu behandeln und die Aufgaben schließlich ganz der Willkür des Schülers anheimzustellen. — Eine Art von Mittelstellung nimmt Niemeyer (seit 1786 Direktor der Franckeschen Stiftungen) ein: Er ging von dem Grundsatze Meierottos[31]) aus, wer gut schreiben solle, müsse vor allen Dingen gut denken können; denn jede Vollkommenheit des Stils sei nicht die Fähigkeit stilistischer Nachahmungskunst, wie sie Gedike pflegte, sondern ein Ausdruck der Vollkommenheit der Vorstellungen. Nichts könne daher verkehrter sein, als von Anfängern, die noch wenig Gedanken haben, Ausarbeitungen, wohl gar über abstrakte Sätze zu fordern, die Invention zu überspringen und mit der Elocution anzufangen. Erst müsse der Stoff gefunden sein, ehe man an dessen Ausbildung denken könne. Wie er zu finden sei, müsse der Lehrling von dem Lehrer lernen. Zu Anfang müsse fast alles angegeben, überall zu Hilfe gekommen werden. Auch weiterhin müsse man noch immer die Materialien dessen, was geschrieben werden solle, mit den Lehrlingen durchsprechen und von ihnen bloß verlangen, daß das Vorgearbeitete gut niedergeschrieben werde. Nach und nach werde es vielleicht hinreichen, den Ideengang nur allgemein vorgezeichnet zu haben und das übrige den eigenen Kräften zu überlassen. Ganz eigene Arbeiten aus freier Meditation, ganz eigene Disposition der Materie sei nur eine Aufgabe für die Geübtesten. In Lehrgang und Lehrplan erhalten wir dann

einen tiefen Einblick. Die Vorübungen werden genauer dargelegt, wie bei Gedike; als Führer dient Niemeyer Garve, dem wir bei Meierotto oft begegnen. Die verschiedenen Gattungen von schriftlichen Aufsätzen durchwandern wir dann (§ 176) und bewundern die feinsinnige Art, wie bei der Stufenfolge eine beständige Rücksicht auf das Alter, den Ideenkreis und die übrige Ausbildung der Schüler genommen wird, wenn diese von der Bildung kurzer Sätze, der Beantwortung kurzer Fragen durch leichte Beschreibungen, Erweiterungen, Auflösungen von Rätseln, Briefen, Geschichtsaufsätzen und durch mannigfaltige weitere Übungen hindurchgeführt werden bis zu der Höhe moralischer Aufsätze, deren seltenen Gebrauch Niemeyer empfiehlt, um seichtes Geschwätz zu meiden, und bis zu den Feinheiten schwieriger Übersetzungen und zu den Versuchen kurzer Reden und poetischer Gestaltungen. Auch in die Art, wie man bei der Verbesserung verfuhr, gewinnen wir tiefe Einblicke bis in die geringsten Einzelheiten hinein, auch in die nur scheinbare Kleinigkeit, daß die Lehrer schon damals ermahnt werden mußten, sich anständiger Tinte bei ihrer Korrektur zu bedienen und selber auf Deutlichkeit der Handschrift und Reinlichkeit zu sehen. „Wie kann man dem vielleicht im Lesen gelehrter Hände noch ungeübten Lehrlinge zumuthen, in einem unleserlichen Gekritzel Unterricht zu suchen? Auch kann man ihn nicht wohl anhalten, gut und deutlich zu schreiben und sein Buch in Ehren zu halten, wenn man selbst undeutlich hineinschreibt und es durch solche Handschrift, durch Unreinlichkeit etc. ihm selbst verunehrt." — Alles in allem sehen wir am Ende des 18. Jahrhunderts den Betrieb der Stilübungen auf einer Höhe, die lockige oder bemooste Häupter, welche etwa heute deutschem Unterricht sich widmen, auch im 20. Jahrhundert noch mit einiger Beschämung und einigem Neide erfüllen dürfte, besonders wenn man berücksichtigt, daß diese im besten Sinne des Wortes vaterländischen Werte zu einer Zeit in solcher Blüte standen, da das Vaterland selbst noch zerrissen war und starke Grundlagen seines Stolzes noch nicht besaß.

[1]) Vgl. Apelt a. a. O.[2], S. 11. — [2]) Vormbaum a. a. O. III, S. 86. — [3]) Vormbaum a. a. O. III, S. 93 u. 94. — [4]) Vormbaum a. a. O. III, S. 214. — [5]) In betreff der französischen Klassen vgl. Vormbaum a. a. O. III, S. 235 f., der lateinischen S. 217, 219. Vgl. auch Bruno Richter, Der Brief und seine Stellung in der Erziehung und im Unterricht seit Gellert. Inauguraldissertation. Leipzig. Meißen. 1900. S. 2 u. 3. — [6]) Vormbaum a. a. O. III, S. 245 f. und 240. — [7]) Apelt a. a. O.[2], S. 14. — [8]) Diese Angaben sind ebenso wie alle die folgenden, bei denen die Quelle nicht ausdrücklich bezeichnet ist, einer Prenzlauer Sammlung von Programmen entnommen, deren Einblick ich der Güte des Direktors Dr. Prahl in Prenzlau verdanke. — [9]) Wollenberg a. a. O., S. 245 bis 247. — [10]) Wollenberg a. a. O., S. 254/255. — [11]) Wollenberg a. a. O., S. 255. Dazu Wollenberg, Ein Blick in die Vergangenheit des Gymnasialwesens. ZfdGW. XV. Jahrg. 1861, S. 512. Aus dem Lektionsplan des Grauen Klosters von 1713: „Hora ad XI Die (Lunae) stylo cultiori dicata est Ducibus Cicerone et Cunaeo, quorum selectis orationibus finitis ad tempus Plinii junioris epistolas substituimus, sequenti ratione ad huc tractatas: Singulae periodi bis expositae in patrium sermonem sunt translatae. tum explicatis quae ad antiquitatem, geographiam, historiam antiquam etc. pertinent, latinismos eruimus, quos sub finem cujusque horae post examinatam et emendatam con-

versionem germanicam imitatione expressimus." — [12]) Beitrag zur Geschichte des Gymnasiums zu Torgau. Von Rektor Sauppe. Progr. Torgau. 1850. S. 7. — [13]) VORMBAUM a. a. O. III, S. 397. — [14]) vgl. KOLDEWEY a. a. O., S. 151. 161 f. — [15]) SCHÖNWÄLDER und GUTTMANN, Geschichte des Königl. Gymnasiums zu Brieg. 1869. S. 265 u. 267. — [16]) ebenda S. 271. — [17]) ebenda S. 283. — [18]) HEINICKE, Geschichte des Gymnasiums in Rastenburg. Progr. Rastenburg. 1846. S. 60. — [19]) STRAKOSCH-GRASSMANN a. a. O., S. 111 f. Über Ignaz Wurm s. BERNHARD DUHR, Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu. Mit einer Einleitung. Freiburg i. B. 1896. S. 113. — Über die Bestrebungen der Jesuiten für die Förderung des Deutschen in der Oberdeutschen Provinz (Bayern und Schweiz) s. ebenda S. 113 ff. — [20]) WISSOWA, Beiträge zur Geschichte des Kgl. kath. Gymn. zu Breslau. 2. Abt. Programm des kath. Gymnasiums. Breslau 1845. S. 2 u. 3. — Das Gymnasium hatte 1774 5 Klassen: Grammatica infima, media, suprema und zwei ästhetische Klassen. — [21]) VORMBAUM a. a. O. III, S. 622, 635. Dazu APELT a. a. O., S. 13. — [22]) APELT a. a. O., S. 14. — [23]) RAUMER a. a. O. III, S. 163. F. L. BRUNN, Versuch einer Lebensbeschreibung J. H. L. Meierotto's. Berlin 1802. S. 184. — [24]) BRUNN a. a. O., S. 319. — [25]) Meierotto hatte für diese gelehrte Gesellschaft Gesetze entworfen (BRUNN S. 321), von denen die für den deutschen Unterricht einschlägigen Paragraphen hier völlig Platz finden mögen (a. a. O., S. 327): § 4. Politische und gelehrte Zeitungen (aber kein Journal) werden gemeinschaftlich gehalten. Diese zu lesen, ist besonders die Mittag-Stunde, oder die erste Stunde der zweymaligen wöchentlichen Versammlung bestimmt. Ein Jeder lieset ein Blatt vorzüglich, und dann wird das Wichtigste, was jeder gelesen, mitgetheilt. § 4 (diese Nummer kommt, wohl irrtümlich, zweimal vor): In einer gewissen verabredeten Reihe bereitet sich Jeder, aus seiner letzten, zweckmäßigen Lektüre wenigstens gesprächweise etwas mitzutheilen. Wenn das Buch, welches er gelesen, ein ganz neues und classisches Buch in seiner Art war, so wird eine Anzeige des Inhalts, ein Auszug, allenfalls eine Art von Critik davon vorgelesen. § 5. Wiederum nach einer verabredeten Reihe werden eigne, freygewählte Ausarbeitungen vorgelesen. Nach dem Vorlesen können sie circulieren, und zuletzt nochmals in der Gesellschaft glimpflich und schonend beurtheilt werden. § 6. Es werden nicht nur neue, recht schöne, geschmackvolle Stellen, mit gehörigem Ausdruck vorgelesen; sondern es wird auch declamirt. — [26]) BRUNN a. a. O., S. 415 ff. — [27]) vgl. Osterprogramm des Joachimsthalschen Gymnasiums von 1801, S. 19 ff. — [28]) GIESEBRECHT a. a. O., S. 126. — [29]) GEDIKE, Gedanken über deutsche Sprache und Stilübungen auf Schulen. Programm des Friedrichswerderschen Gymnasiums 1793. S. 3 ff. — [30]) a. a. O. S. 15. — [31]) GIESEBRECHT a. a. O., S. 127. NIEMEYER a. a. O. I, S. 390 f.

25. **Stilübungen. Die Poetik und Poesie im Dienste der Oratorie.** In den Dienst der Oratorie stellte man — gestreift haben wir das schon — an den meisten Schulen, in deren Lehrplan wir einen Einblick zu gewinnen vermögen, auch die Poetik, die Kunst, Verse zu machen und die Kenntnis poetischer Werke, denen jeweilig der Zeitgeschmack huldigte.

Auf diesem Gebiete wird in der ersten Hälfte des Jahrhunderts nach wie vor Weise mit seinen Curiösen Gedanken geherrscht haben; daneben Uhsens Wohl-Informirter Poet, Hunold mit seiner Allerneuesten Art zur Reinen und Galanten Poesie und Neukirch mit seinen Anfangsgründen zur reinen deutschen Poesie. Auch einer Anweisung von Arnold wird (siehe unten Prenzlau) Erwähnung getan.[1])

In den dreißiger Jahren des Jahrhunderts erobert sich auch auf diesem Gebiete Gottsched die Herrschaft mit seiner kritischen Dichtkunst und um die Mitte des Jahrhunderts mit seinen Vorübungen der lateinischen und

deutschen Dichtkunst.[2]) Schon in seinen Vorübungen der Beredsamkeit hatte Gottsched auf die Verwertung von Dichtwerken für den deutschen Stil hingewiesen, indem er es als den besten Anfang der Stilübungen bezeichnete, daß die Schüler Fabeln und Erzählungen aufschrieben. Fabeln im poetischen Gewande schließt er dabei ein (vgl. S. 63—74 der Vorübungen, 3. Aufl.). Wertvoll nennt er auch solche Erzählungen erdichteter Begebenheiten, dergleichen Ovid in seinen Verwandlungen vorgetragen habe. Diese lasse ein geschickter Schulmann erst im Poeten durchlesen oder erklären: und hernach von seinem Untergebenen schriftlich erzählen. Ebenso könne man aus dem Homer und Virgil allerlei Stücke nehmen; z. B. vom Ulysses und der Verwandlung seiner Gefährten in Tiere, von der Dido u. dgl. m. — Doch nicht nur die Lektüre und schriftliche Nacherzählung von Dichtwerken sollte der Beredsamkeit zu Hilfe kommen, sondern auch die selbständigen Übungen eigener Dichterkraft. Dazu sollten seine Vorübungen dienen, die ein Gegenstück zu den rhetorischen Vorübungen bildeten, das in demselben Verhältnis zur kritischen Dichtkunst stand, wie diese zu seiner ausführlichen Redekunst. In seiner Vorrede an die sämtlichen Schullehrer in Deutschland (unter dem tat's Gottsched ja nicht), die er hochedle, hochgelahrte, insonders hochgeschätzte Herren anredete, erklärt er einen poetischen Unterricht in den Schulen für nötig wegen der großen Ähnlichkeit der beiden freien Künste, die jedem in die Augen fallen müsse. Denn ein jeder müsse leicht begreifen, daß dasjenige, was von der einen gelte, auch von der anderen statthabe; nur müsse man nicht bloß beim Versemachen bleiben, sondern sich mit dem Wesen der Dichtkunst bekannt machen; man müsse sich nicht nur bei den Schalen der Verskunst aufhalten und daran kleben bleiben, sondern in den Kern der Sache dringen. Deshalb habe er sich entschlossen, aus seiner kritischen Dichtkunst einen Auszug für die Schuljugend abzufassen. Es habe ja bisher an Anleitungen zur Poesie nicht gefehlt, die sich mit der Kunst, Verse zu machen, sattsam beschäftigt und darin das Wesen der Poesie gesehen hätten. Diese Arbeiten hätten zu ihrer Zeit Nutzen geschafft und sie seien deshalb zu verehren. Was für das vorige Jahrhundert passe, passe aber nicht für das gegenwärtige; denn die schönen Künste in deutscher Sprache suche man jetzt durch die Vergleichung mit den Meisterstücken der Alten mehr aus ihrer Rauhigkeit zu reißen. Auch die größere grammatische Richtigkeit und Gewißheit, die unsere Sprache in diesem Jahrhundert gewonnen, habe keinen geringen Einfluß auf die poetischen Regeln gehabt, so daß man viele Dinge nicht mehr für erlaubt halte, die vormals geduldet seien. Vor allem aber sei lateinische und deutsche Dichtkunst bisher in Schulen ganz getrennt geblieben. Lehrer, welche die erstere kennten und liebten, seien insgemein Feinde der andern und umgekehrt. Es sei in Schulen oftmals wie in Troja gegangen. Alles wimmele von Helden und Streitern: doch seien sie aus zwei feindlichen Heeren, entweder Griechen oder Trojaner, die in keinem Stücke eins waren. Die Lehrer der

lateinischen Dichtkunst hielten sich für gelehrter und sähen die Lehrer deutscher Reime kaum über die Achseln an. Diese müßten jenen, den allgemeinen Vorurteilen nach, weichen; rächten sich aber, so gut sie könnten, durch Anpreisung eines deutschen Gedichtes und verachteten dagegen das Verfertigen lateinischer Verse, welches in der Tat auch nur sehr wenigen auf eine erträgliche Art gelungen sei. Diesen Streit, diesen innerlichen Bürgerkrieg zu endigen, ist Gottschedens Absicht. Was wirklich schön sei, sei in allen Sprachen schön. Nach diesen Grundsätzen behandelt Gottsched Tonmessung und Wohlklang der poetischen Schreibart, sodann die verschiedenen Versarten und ihren Wohlklang und schließlich die poetischen Erfindungen und ihre zierliche Schreibart.[3]) Am Schlusse werden Übungen im Versmachen geboten. — Wie die Theorie am Ende des Jahrhunderts zu dem Betriebe deutscher Dichtkunst an Schulen dachte, erfährt man am besten bei Aug. Herm. Niemeyer, der alles, was das 18. Jahrhundert an wertvollen Ergebnissen auf diesem Gebiete gezeitigt hatte, in seiner Unterrichtslehre zusammenfaßt. Er beklagt es (§ 96), daß mancher Jüngling die Schule verlasse, ohne selbst von den Hauptmaterien der Rhetorik und Poetik eine Idee zu haben oder die bekanntesten Terminologieen erklären zu können. Das solle am allerwenigsten der Fall sein in einem Zeitalter, wo man der oft lächerlichen Geschmacklosigkeit, welche in den älteren, besonders deutschen Lehrbüchern der Oratorie und Poesie herrschte, entwachsen sei. Von der Poetik will er die Lehre von den einzelnen Dichtungsarten nach den in den Lehrbüchern bestimmten Einteilungen betrieben haben. Die besten Anweisungen dieser Art habe deshalb der angehende Lehrer zu Rate zu ziehen und für die Schüler dasjenige auszuwählen, was für sie zunächst das Brauchbarste und Wichtigste sei. Unter den Alten nennt er Aristoteles, unter den Neueren Eschenburgs Theorie und Literatur der schönen Redekünste, Eberhards Theorie der schönen Künste und Wissenschaften und dessen Handbuch der Ästhetik, ferner Kant, Bouterweck, Heinsius, Jean Paul, Clodius und Hörstel.[4]) Durch praktisch-poetische Übungen (§ 99) will er den Sinn für Poesie und Geschmack wecken, wenn es auch vergeblich sei, in allen ein Dichtertalent zu entwickeln. Wenn die Theorie der Poetik über ihr Wesen und die verschiedenen Formen, worin sie in ihren Erzeignissen (!) erscheine, uns belehre, so sei die Tendenz der praktischen Übungen eine dreifache: 1. mit dem Technischen des Versbaues durch eigenen Versuch bekannt zu machen; 2. dichterische Werke mit Geschmack zu lesen; 3. das in einzelnen hervortretende Talent aufzumuntern und zu regeln. Bei dem letzten Punkte rät er zu großer Zartheit, denn „junge Dichter, die mehr als Reimer sind, suchen das Geheimnis". Jedenfalls werde durch solche Versuche besseres Verständnis der Dichter, Vertraulichkeit mit ihren Formen, Gefühl für unsere Sprache, ihre Kraft, ihren Reichtum und Wohllaut geweckt. Unterstützt sollen diese praktisch-poetischen Vorübungen werden durch Deklamation und Lektion, um richtiges

Sprechen und Lesen und die Gebärdensprache von Gesicht und Händen vor Geschmacklosigkeiten und Lächerlichkeit zu bewahren. In der Ansicht Niemeyers darf man wohl die Ansichten niedergelegt finden, wie sie am Ende des Jahrhunderts in den besseren Schulen, für welche Halle noch immer ein Vorbild war, herrschend waren.

Wie die Poetik im Laufe des Jahrhunderts an einzelnen Schulen schulgemäß betrieben wurde, mag ein Gang durch den praktischen Betrieb zeigen. Sehr zahlreich sind zwar die Angaben nicht, die man findet, sie genügen aber, um wenigstens die Umrisse eines Bildes zu bekommen. — Am Oldenburger Gymnasium finden wir im Jahre 1703 in Sekunda eine Stunde poetische Übungen, die sowohl lateinisch wie deutsch angestellt wurden.[5]) Am Berliner Gymnasium zum Grauen Kloster hatte schon Rodigast († 1708), der Dichter des Liedes „Was Gott tut, das ist wohlgetan", darin unterrichtet. Am Cöllnischen Gymnasium hatte Bödiker (1674—1695) im Rufe eines großen Poeten gestanden. „Mit lieblichen Versen und Reimen hat", so berichtet uns der Rektor Rotaridis (1695—1723), „die gesegnete Hand des lieben seligen Mannes das Papier auszufüllen gepflegt; solches wissen nicht allein Bürgerliches Standes Personen; sondern, nebst Ihro Kayserlichen Majestät selbsten, auch Seine Churfürstliche Durchlaucht, unser gnädigster Herr, zusammt denen hohen Ministris unseres Brandenburgischen Hofes, als welche mehrmalen daran ihr sonderbares Vergnügen gehabt, und an seiner gelehrten Feder sich inniglich ergötzet haben." [6]) Die Poesie, die hier unter Bödiker und seinen Nachfolgern gelehrt wurde, war offenbar die Poesie der Plattheit, wie sie unter dem Patronate Weises betrieben wurde. Das kann man schließen aus einer Lobrede auf Weise, die im Jahre 1728 als Thema gegeben wurde, und aus folgenden, einem Valediktionsgedichte als Motto beigesetzten Versen des Menantes (Hunold, Doktor der Rechte in Halle, † 1721):

„Granaten müssen schöner tragen,
Wenn ihre Frucht sich in den Schatten schliest,
Die Nachtigal wird angenehmer schlagen,
Wenn sie der Einsamkeit geniest,
So wird die Jugend in der Blüte,
Biß daß sie reiffe Früchte trägt,
Weit schöner stehn, wenn sich ein keusch Gemüthe
Der freyen Luft, der Welt entschlägt."

Die Poesien selber, von denen unten einige Proben folgen werden, beweisen noch mehr, wie recht Vilmar hat, wenn er (Gesch. der deutschen Nationalliteratur, 10. Auflage, S. 359) über diesen ganzen Betrieb urteilt: „Weises ganz ernstlich gemeintes Streben war es, die deutsche Poesie als einen Lehrgegenstand in die Gymnasien einzuführen — und warum hätte man nicht deutsche Phrasen zu sogenannten Versen in den Schulen sollen verarbeiten lassen, da längst lateinische Phrasenversmacherei ein Hauptobjekt des Unterrichts war? Wirklich verschaffte er durch seine neue Lehrart in

Beredsamkeit und Poesie diesem Lehrgegenstande überall Eingang; es geschah, was er gewünscht hatte, er erzog ein Heer von Poeten, aber freilich, was für Poeten!" Es fehlte zum Glück nicht an gesunden, dieses Treiben verachtenden Kräften. Der bekannte Joh. Leonhard Frisch ging mit Witz und Satire als Konrektor am Grauen Kloster im Jahre 1700 gegen diesen Unfug an, indem er alle Mißbräuche der Poesie gleich den Ländern und Meeren auf einen Atlas brachte und sie also plastisch verhöhnte. Aber er stand fast allein mit seinem Widerstand. Unter dem durch seine trefflichen homerischen und pindarischen Studien ausgezeichneten Rektor Damm (seit 1742 Rektor am Cöllnischen Gymnasium) wurde es nicht anders. Leichengedichte von Lehrern, Hochzeitsgedichte, Neujahrsgratulationen, Gedichte patriotischen Inhalts und Abschiedsgedichte durchwogen wie eine Sintflut das Gymnasium. Fast wie ein täglich zu befriedigendes Bedürfnis, bei denen die Musen sicherlich nicht halfen, nimmt sich dieses Gedichtemachen aus. Zwei Verse junger Dichterlinge mögen das beweisen:

> Geliebter Freund, dein Abschied-Nehmen,
> Zwingt mir anitzo Reime aus,
> Ich würde sonst mich nicht bequemen,
> Du weist, ich mache mir nichts draus,
> Doch dir zu Liebe will ich dichten
> Und meine Schuldigkeit verrichten.

Und ein anderer Vers:

> Doch was bemüh ich mich? Die Muse hilfft mir nie;
> Drum bring ich, was ich selbst aus meinem Vorrath zieh. —

Auch am Stendaler Gymnasium grassierte dieselbe Art von Poesie. „Wie Stendal ein rechtes Steinthal sowohl nach seiner uhralten Benennung als noch jetzo in der That sey, suchet (im Jahre 1720) mit geziemender Ergebenheit gegen seine liebe und wehrte Vater-Stadt bey dankbarer Erkäntniß vieler genossenen Wolthaten und einiger Stipendien in schlechten Reimen einiger massen zu erörtern Joh. Wilh. Tappert Theol. Studiosus", und zwar auf 22 Seiten. — Am Halleschen Pädagogium, dessen Einfluß maßgebend für viele Schulen weit und breit war, hatte nach der Ordnung vom Jahre 1721 zur Pflege des Stilus germanicus die Sekunda, Prima und die Selekta wöchentlich eine Stunde „Teutsche Poesie".[7]) In welcher Art hier die Poesie betrieben wurde, können wir schließen aus einer Bemerkung des Verfassers jener Ordnung, des Inspektors des Pädagogii, Hieronymus Freyer. Er hatte neben seiner bekannten „Anweisung zur Teütschen Orthographie" (s. S. 134, 140) auch um die „Teutsche Oratorie" sich verdient gemacht. Der sechsten Auflage seiner lateinisch geschriebenen oratorischen Tabellen hat er eine „Erste und allerkürzeste Anweisung zur Teutschen Beredsamkeit" beigegeben. Eine Stelle aus diesem Werke ist für den Betrieb der Poesie charakteristisch: „Was die Poesie anlanget, so stehet dieselbe zwar so wol bey den Teutschen als andern Nationen unter sehr großem Mißbrauch; ist aber dennoch an sich selbst eine edle Gabe des Höchsten!

welche ihren vielfältigen Nutzen hat, wenn sie von dem Dienst der Eitelkeit befreyet wird. Beydes hat Herr D. Rambach in der schönen Vorrede seiner poetischen Festgedanken von den höchsten Wolthaten Gottes gar nachdrücklich vorgestellet, auch sowohl in diesen als seinen übrigen geistlichen Poesien das von Gott empfangene Talent erbaulich angewandt. Sonst sind auch zu unserer Zeit des so benameten Theophili Pomerani Gottgeheiligte Poesien bey der Jugend nützlich zu gebrauchen, des berühmten Herrn Brokes Gedichte aber von ganz ungemeiner Schönheit: derjenigen besonderen Stücke anitzo nicht zu gedenken, welche von geschickten Poeten nach und nach einzeln herausgegeben werden."[8]) Am Gymnasium zu Torgau scheint man an der „Poesie der Plattheit", wie sie seit Weise an den Schulen betrieben wurde, keine sonderliche Freude gefunden zu haben. Der Rektor dieser Schule, Michael Heinrich Reinhard, bespricht in einer Abhandlung „von der gegenwärtigen Einrichtung des Torgauischen Lycei" 1736 auch die „Schulstudien, die Latinität, Oratorie, Poesie und Historie" und sagt dabei, daß „die Beredsamkeit heut zu Tage schwerer als im vorigen Jahrhundert sei, da man jetzo nicht nur mit Gleichnissen, Exempeln oder gar Bildern und Symbolis, sondern vornehmlich mit guten Gedanken und nachdrücklichen Worten seine Reden ausführen und nachdrücklich machen soll". „Man sucht in den Poeten jederzeit das ποιητικόν zu finden und auszulegen." Wöchentlich wurde „eine Stunde zur Aufweisung und Correktur eines (lateinischen oder deutschen) poetischen Pensi angewendet."[9]) Die Braunschweig-Lüneburgische Schulordnung vom Jahre 1737 legt besonderes Gewicht auf den Betrieb lateinischer Prosodie und Poesie und bemerkt für das Deutsche: „Von der Teutschen Dicht-Kunst ist hier noch nichts zu gedencken, als daß der Lehrer fleissig auf die Aussprache und den Accent der lernenden Acht habe, damit sie nicht gewisse Fehler sich angewöhnen, die sich hernach schwerlich ändern lassen."[10]) Am Seminarium Philologicum in Göttingen, welches den Zweck hatte, daß es nicht an solchen Lehrern fehle, welche die vorgeschriebene Ordnung zu befolgen sowohl den Willen als das Vermögen haben, wurde „in einem Collegio die allgemeine Natur der Poesie, wie solche sich bey den Teutschen, Lateinern und Griechen äussert, in einer beständigen Vergleichung vorgetragen, von allen Arten Proben angeführet und beurtheilet, auch zu eigenen Ausarbeitungen und deren Censur Anstalt gemacht".[11])

Einen besonders tiefen Einblick in den Betrieb der deutschen Poesie auf Schulen gewähren die Nachrichten, welche uns über diese Studien aus der Fürstenschule zu Meißen erhalten sind; Studien, die nicht als Resultate des Unterrichts, sondern als Früchte privater Tätigkeit anzusehen sind. In St. Afra war es Sitte, daß die Zurückbleibenden dem Scheidenden ein gedrucktes Lebewohl nachriefen, meist in deutschen Versen, im Namen der nächsten Freunde oder Landsleute; daher es auch vorkam, daß einer oder der andere durch mehr als einen Abschiedsgruß geehrt wurde, bis im Jahre

1754 bestimmt wurde, daß künftig auf die Valedicenten keiner als der Respondente ein Carmen drucken lassen, und, wenn ja einer oder der andere ein solches machen wollte, er das Gedicht geschrieben zu überreichen hätte. Selbst der Titel solcher Abschiedesgedichte ist mitunter gereimt:

„Nachdem Herrn Gaudichs Fuß von Afrens werthen Höhen
Auf Philyreens Grund und Boden wollte gehen,
Und zu den Freunden noch Lebt stets vergnüget sprach,
So rieffen selbige ihm diese Worte nach:"

oder

„Nimm Riemenschneider diesen Bogen,
Indem dein Fuß aus Afra eilt,
Von Freunden, welche Dir gewogen,
Wird dieser Abschied Dir ertheilt."

Außerdem strömten auch auf die Lehrer zu ihren Namens- oder Geburtstagen, bei Hochzeit und Tod Gedichte nieder; selbst die von Schülern an Verwandte gerichteten wurden der sorgsamen Aufbewahrung in der Bibliothek gewürdigt, so daß man nicht ohne Staunen wahrnehmen kann, wie außerordentlich viel damals in Afra gedichtet worden ist. Alle diese Gedichte bewegen sich in der Gottschedischen Manier; sie sind steif, zeremoniös, nüchtern und bemerkenswert nur als Beweise des lebhaft erwachten Dranges in der Muttersprache sich zu äußern. Nicht lange, so wird auch der Fortschritt bemerkbar. Im Jahre 1765 hat ein Afraner, Hartwig aus Großhartmannsdorf, eine poetische Beschreibung der Schule verfaßt; sie erhebt sich durchaus nicht über eine gewöhnliche Schülerleistung, aber gegen früher ist, was die leichtere und geschmackvollere Handhabung der Sprache betrifft, der Abstand doch sehr groß. Zum Belege eine Strophe:

Der ebne Plan, wo durch vier grüne Linden
Des Zephyrs sanfter Odem streicht,
Der weiße Tisch, wo sich die Musen finden,
Wenn sich der Abend kühlend zeigt,
Die niedre Bank, zu deren linken Seiten
Ein stilles Wasser sich ergießt,
Sinds, wo ich jetzt dem Berg ein Lied bereite,
Der meine Lust und mein Parnassus ist.

Und im darauf folgenden Jahre trägt das Lebewohl an einen Abgehenden, „über den wahren und falschen Gebrauch der Naturgaben", die Form einer Fabel und auch den Gellertschen Fabelton:

„Ein Vater wollte nicht des Pöbels Vorwurf leiden,
Als gäb er, da es doch bei uns gebräuchlich ist,
Den Kindern nichts zum heiligen Christ.
Kurz, vor dem Feste ließ er alle dreye kleiden.
Drey junge Söhne hatt er nur,
Zu welchem ihm die gütige Natur
Auch gleiche Neigung eingepräget.
Die Kleider hat er lang hin auf den Tisch geleget,
Und sprach: Ich lieb euch alle drey" usw.

Selbstverständlich hätte dieser poetische Aufschwung nicht eintreten können, wenn er nicht auch von seiten der Lehrer begünstigt und gefördert worden wäre. Daß auch sie die Pflege der Muttersprache, mochte dieser auch in dem Lehrplan von 1728 noch keine eigene Unterrichtsstunde zugeteilt worden sein, keineswegs außer acht ließen, dafür hat gerade derjenige unter ihnen den Beweis geliefert, der als der Hauptvertreter der einseitig klassischen Philologie galt, der Konrektor Höre. Im Jahre 1740 gab dieser unter dem Titel „Edle Früchte deutscher Poeten, nach gesundem Geschmack berühmter Kenner für die lehr-begierige Schul-Jugend ausgesuchet, Erste Probe" eine poetische Chrestomathie heraus, wohl die erste ihrer Art, für welche er seiner Angabe zufolge „die berühmtesten Lobeserhebungen neun deutscher Musen" ausgesucht hatte; doch enthält dieses Bändchen nur Auszüge aus den beiden ältesten deutschen Poeten, nämlich Opitz (Lobgedicht auf König Wladislaw) und Joh. von Besser (Auf den Tod seiner Kühlweinin, Auf Herrn Hans Eberhard von Danckelmann, An den König von Preußen über dem Absterben seiner Gemahlin Sophie Charlotte). Bei jedem fügt Höre das Lob des Verfassers, des Gedichts, eine kurze Inhaltsangabe und einige Anmerkungen hinzu. „Überhaupt", sagt er, „wird hierinne manchen Vorurtheilen begegnet und dargethan, daß man die Schulbücher wohl bei Staatssachen brauchen könne, nicht weniger, daß rechtschaffene Poeten keine leichtsinnige Lügner, keine Feinde guter Ordnung, keine liederlichen Verführer seynd." Es hat etwas Rührendes, mit welcher Begierde alt und jung die erwachte Sehnsucht nach einer eignen vaterländischen Literatur an der schmalen Kost des Vorhandenen zu stillen versuchen. Wie konnte der brave Konrektor ahnen, daß bald derjenige auf der Schulbank vor ihm sitzen würde, der berufen war, ein neues glänzendes Zeitalter der deutschen Literatur heraufzuführen und alles das, was jener wohlmeinend der Jugend zu bieten unternahm, unrettbarer Vergessenheit zu überliefern.[12]) — Am Prenzlauer Gymnasium erklärte der tüchtige Rektor Venzky, der großes Gewicht darauf legte, daß man seine Muttersprache recht lerne und die Jugend in der Schule dazu anführe, seinen Schülern „zum Wachstum in der deutschen Dichtkunst Dr. Arnolds Anweisung" und ließ zur Pflege der Dichtkunst allerlei Übungen machen, die er bei öffentlichen Schulakten dem Publikum vorlegte. Ebenso wie Venzky unterwies in seinen Privatstunden der Konrektor Rhode seine Schüler notdürftig in der lateinischen sowohl als in der deutschen Poesie, so viel es die Zeit nur leiden wollte.[13]) Daß auch die katholischen Gymnasien hinter den protestantischen nicht zurückblieben, zeigt der Breslauer Lehrplan vom Jahre 1774, der für die untere ästhetische Klasse Belehrungen über die Grundsätze der lateinischen und deutschen Dichtkunst, die Lehre vom Versbau und den dichterischen Plan sowie über die Ausführung leichterer poetischer Aufsätze vorschrieb; in der oberen ästhetischen Klasse wurde die Lehre von den verschiedenen Gattungen der Poesie vorgetragen.[14])

Der Höhepunkt poetischer Belehrungen und Übungen scheint in der Mitte des Jahrhunderts gelegen zu haben. Späterhin macht sich eine größere Vorsicht geltend. Die Kursächsische Schulordnung vom Jahre 1773 spricht es geradezu aus, daß man zur Dichtkunst mit Behutsamkeit anführen solle. „Nur diejenigen Jünglinge, die ein vorzügliches Genie dazu besitzen, dürfen einige Zeit auf poetische Versuche verwenden, obgleich die Kenntniß der Sprache überhaupt, durch die Prosodie, richtiger, und durch das Lesen großer Dichter, mehr bereichert wird.“ [15])

[1]) (Erdm. Uhsens) Wohl informirter Poet. 3. A. Leipzig 1708. mit seinem Namen Lpz. 1742. — Menantes (Ch. F. Hunold), Die Allerneueste Art zur Reinen und Galanten Poesie. Hamb. 1707 und öfter (1712. 1722). — J. G. Neukirch, Anfangs-Gründe zur reinen deutschen Poesie. Halle 1724. Mit Arnolds Anweisung ist wohl Dn. H. Arnoldt, Versuch einer systematischen Anleitung zur deutschen Poesie. Königsberg 1732 gemeint. 2. Aufl.: Versuch einer nach demonstrativer Lehrart entworfenen Anleitung usw. 1741. — [2]) Joh. Christoph Gottsched, Versuch einer kritischen Dichtkunst. Lpz. 1730. 4. Aufl. 1751. — Vorübungen der lateinischen und deutschen Dichtkunst, Zum Gebrauche der Schulen entworfen von Joh. Christoph Gottscheden, Der Weltweish. und Dichtk. Prof. zu Leipzig. Lpz. 1756. — [3]) Aus der Vorrede Blatt 2—6. — [4]) Niemeyer a. a. O. (Ausgabe von Lindner 1872) § 96 ff. J. Jo. Eschenburg, Entwurf einer Theorie und Litt. der schönen Wissenschaften. Berl. und Stett. 1783. 4. Aufl. 1817. — Eberhard, Theorie der schönen Künste und Wissenschaften, Halle 1790. Derselbe, Handbuch der Ästhetik für gebildete Leser. 4 Th., 1803 bis 1805. — J. Kant, Kritik der Urteilskraft, 2 Teile, Berl. 1798. — F. Bouterweck, Ästhetik. 2 Tle., Leipzig 1816. — J. Heinsius, Der Redner und Dichter, Berl. 1809. Jean Paul (Richter), Vorschule der Ästhetik. 3 Tle., Hamburg 1804. — Ch. A. Clodius, Entwurf einer systematischen Poetik. 1. 2. T. Lpz. 1804. — L. Hörstel, Praktischer Versuch einer deutschen Verskunst. Lpz. 1805. — Die nach 1800 erschienenen Bücher nennt Niemeyer in den späteren Auflagen. — [5]) vgl. Apelt a. a. O., S. 14 und Meinardus, Geschichte des Großherzogl. Gymn. in Oldenburg. Programm. Oldenburg 1878. — [6]) Diese sowie die folgenden Angaben sind entnommen aus Wollenberg a. a. O., S. 241 ff. Rotaridis Äußerung s. S. 255 u. 256. — Probe aus einem Leichengedichte (S. 257):

Wer zwey und dreyßig Jahr im Schul-Staub hat gesessen,
Wie du, Wohlseeliger, wünscht endlich wohl die Ruh,
Und wer so manches Leyd in Schulen eingefressen,
Gewiß, der schliesset sanfft die Augen-Lieder zu. —

Als Rektor Damm heiratete, wurde er mit Poesie reich geehrt. Zu seiner Hochzeit dichteten ihn an 1. der Haus-Bursche, 2. die Deutsche Gesellschaft in Leipzig durch eines ihrer Mitglieder, 3. das Lehrer-Collegium an den Collegen und 4. die Prima an den verehrten Lehrer. — Proben aus Abschiedsgedichten (S. 259):

Auf Minerva! hilff mir reimen,
Denn die schwache Feder bricht.
O Ihr Musen! wolt nicht säumen,
So gelingt mein Tichten nicht;
Nässet mit dem Weißheits-Oele
Meinen trucknen Feder-Kiel,
Und bestrahlet meine Seele,
Die von Weißheit reden will.

Eine andere Probe:

Du ziehest von uns weg und wirst doch bey uns seyn,
Denn deinen Namen gräbt man hier in Marmor ein.

oder:

Absonderlich muß ich, mein Freund, zu letzt gestehen,
Daß ich als Stuben-Bursch viel Gut's von Dir gesehen.
Denn wenn Aurora kaum den Kreiß der Ober-Welt
Durch angebrochnen Glantz uns sichtbar dargestellt,
So sahe man dich schon was lesen oder schreiben
Und sonst auf eine Art den Fleiß in Büchern treiben.

[7]) Vormbaum a. a. O. III, S. 276. — [8]) vgl. Windel a. a. O., S. 403. — [9]) vgl. Programm Torgau 1850. Beitrag zur Geschichte des Gymnasiums zu Torgau von Rektor Sauppe, a. a. O. S. 7. — [10]) Vormbaum a. a. O. III, S. 383. — [11]) Vormbaum a. a. O. III, S. 428. — [12]) Entnommen aus Flathe a. a. O., S. 265—268. — [13]) vgl. Programm von Prenzlau 1753, S. 7 und 1756, S. 13. — [14]) Wissowa a. a. O., S. 2 u. 3. — [15]) Vormbaum a. a. O. III, S. 636.

26. **Stilübungen. Reden und Festgedichte bei öffentlichen Prüfungen, Schulfestlichkeiten und Valediktionen.** In den bisherigen Darlegungen sind wiederholt Schulfestlichkeiten und Valediktionen gestreift, bei welchen die Schüler sich in deutscher Rede und Dichtung so oder so betätigten. Auch diese Übungen machen einen wichtigen Teil des deutschen Unterrichts aus und verdienen eine besondere Behandlung, da gerade dieser Teil der Ausbildung im Deutschen charakteristisch für das 18. Jahrhundert ist und einen Beweis dafür liefert, daß da, wo der schulplanmäßige deutsche Unterricht noch nicht wie heute nach des Dienstes ewig gleich gestellter Uhr verlief, doch Kräfte anderer Art einsetzten, um ausgleichend zu wirken. Allerdings haften diesem Betriebe der prosaischen und poetischen Oratorie auch manche Schäden an, die eine zusammenfassende Betrachtung ebenfalls an den Tag legen wird. — In die Anordnung der öffentlichen Examina und der damit verbundenen Valediktionen gewährt uns die Ordnung des Pädagogiums in Halle von 1721 einen tieferen Einblick. „Alle Jahre werden vier öffentliche *examina* in dem grossen *auditorio* des *Paedagogii Regii* gehalten: wovon zwey *solennia* sind und mit dem Ausgange des *Martii* und *Septembris* einfallen. Und hiezu werden unterschiedene zur *Universität* und dem *Ministerio* gehörige, nebst diesen aber auch noch andere vornehme oder bekante Personen im Namen des *Directoris* durch einige *Scholaren* des Tages vorher oder, wenn das *examen* des Montags angehet, am Sonnabend *invitiret*: jedoch also, daß allemal ihrer zween zusammen gehen, und das *invitations-Compliment* nebst Überreichung eines *programmatis* oder *conspectus* wechselsweise ausrichten.

Es währet ein solches *examen* 2 Tage: binnen welcher Zeit die *lectiones* nach einander vorgenommen und die *Scholaren* daraus von dem *Informatore examiniret*; zwischen denselben auch allerhand Teutsche, Lateinische, Griechische und Frantzösische *orationes* in ungebundener Rede oder Versen, ingleichen die *valedictiones* der Selectaner, wo einige vorhanden sind, gehalten werden. Doch müssen, um dem *examini* die Zeit nicht wegzunehmen, überall nicht mehr als acht *orationes* da seyn, die *valedictiones* mit eingeschlossen: es wäre denn, daß ihrer mehr als acht *Scholaren valedicireten*, so entweder in *selecta* gesessen oder doch in *prima* wenigstens ein völliges Jahr ausgehalten. Denn die andern, welche aus den niedri-

gern Claßen fortgehen oder in *prima* nur ein halbes Jahr zugebracht, folglich zur *Universität* noch nicht tüchtig sind, werden gar nicht zur öffentlichen *Valediction admittiret*: ob ihnen gleich frey stehet, nach dem *examine* und also *priuatim* ihren Abschied mit einem kleinen *Sermon* zu nehmen." Das Examen dauerte von 8—12 und von 2—6 und wurde mit Gebet und Lied angefangen und geschlossen. „Darneben halten sich vier *Scholaren* mit einer kurtzen *Gratiarumaction* bereit: weil an jedem Tage sowohl Mittags als Abends vor dem Beschluß einer von den übrigen Primanern oder, wenn diese nicht zureichen, einer aus *secunda superiori* auftritt und sich im Namen des gantzen *coetus* gegen das *auditorium* für die geneigte Gegenwart in Teutscher, Lateinischer oder Frantzösischer Sprache und zwar allemal in ungebundener Rede bedancket; indem sich Verse zu dergleichen *Complimenten*, die man nicht bloß *exercitii caussa* abstattet, nicht sowohl schicken, wenigstens bey solchen Umständen im gemeinen Leben nicht bräuchlich sind." Waren Selektaner da, die den Kursus im Pädagogium vollständig absolviert hatten, so wurden diese mit einigen „*Solennitäten dimittiret*", die bei den übrigen nicht üblich waren. Ihrer war auch in der Einladung auf dem Programm namentlich gedacht. Nach dem Examen wurden diese zur Valediktion zugelassen, welche mit einer kurzen Musik angefangen und beschlossen wurde. „Der letzte (der Valedicenten) hänget zu letzt, im Namen der andern eine Abschieds- und Dancksagungs-*Formel* mit an: die aber gantz kurtz gefasset werden, und erstlich an die sämtlichen Vorgesetzten insgemein und ohne *speciale* Distinction oder Benennung derselben, und darauf an die *commilitones* gerichtet werden muß; wie denn die *Informatores* bey der *Correctur* auf die Vermeidung aller Weitläufftigkeit und des beschwerlichen Rühmens nicht nur hier; sondern auch in andern Claßen mit Fleiß zu sehen und die Anvertrauten vielmehr dahin zu ermahnen haben, daß sie Gott zuforderst von Hertzen danckbar werden und das gute, was sie von ihren Vorgesetzten gelernet, nach seinem Willen und zu seiner Ehre recht anwenden mögen." [1])

Ähnlich wie am Pädagogium zu Halle wurde an fast allen Gymnasien jener Zeit verfahren. Am Cöllnischen Gymnasium in Berlin wurden diese Reden in großer Anzahl ausgearbeitet und gehalten. Über das leitende Prinzip dabei wird uns der beste Aufschluß erteilt im „Verzeichniß der Reden. So im Jahr 1728 im Cöllnischen Gymnasio gehalten worden von Friedrich Bake, Gymn.Rect." Es heißt darin: „— wie der Venusinische Tichter von denen, die auf die Schau-Bühne treten, versichert, daß sie durch die bewundernde Augen der Zuschauer zu ihren Handlungen recht belebet werden: So wird auch die Munterkeit der studirenden Jünglinge sehr vermehret, wenn sie wissen, daß ihr Fleiß auch andern gelehrten Männern in der Stadt kund wird. Zu dem Ende haben die Alten die löbliche Verordnung, auch wohl unter dem Bedinge gewisser Belohnungen, gemacht, daß jährlich, wo nicht öffter, doch einmal in Gegenwart einiger

dazu erbetenen gelehrten Männer eine öffentliche Prüfung der Lernenden angestellet würde; in welcher die Fleißigen zur Fortsetzung, die Unfleißigen aber zum Anfang des Fleißes angefrischet werden könnten. Nachdem aber solche Prüfungen an vielen Orten, ich weiß nicht, ob wegen vieler Geschäffte derer, die dabei seyn solten, oder aus andern Ursachen, unterblieben: So haben diejenigen, so den Schulen vorgestanden, auf etwas gedacht, wodurch dieser Zweck doch einiger massen, zu erhalten wäre; Und haben jährlich eine kurtze Nachricht drukken lassen von den Scholaren, so bei der ordentlichen Arbeit durch öffentliche Reden sich vor andern hervor getahn." [2]) Es wurden also statt eines öffentlichen Examens „catalogi der Rede-Übungen" herausgegeben. Wöchentlich mußten zwei Scholaren, so oft man des Donnerstags zusammen kam, ihre Reden halten; außerdem hielten in den besonderen Privatstunden Dienstags 2 Schüler ihre Reden, wobei die übrigen ihre Ausarbeitungen vorlegten; sodann wurden Verbesserungen, soweit es die Zeit erlaubte, beigefügt. Doch wurden noch überdies am Cöllnischen Gymnasium und noch mehr am Grauen Kloster öffentliche Redeübungen veranstaltet, wozu durch besondere Programme eingeladen wurde. Eine große Anzahl von Thematen ist uns aufbewahrt. Einige seien hier genannt: Bei den Übungen im März 1731 war der Inhalt der Redeübungen der Kreuzestod Christi; im Oktober 1732 wurde von den Märtyrern gehandelt, deren Gedächtnistag in den drei Sommermonaten im Kalender stehen; im Februar 1734 „von den Übungen der Alten Philosophen und Christen, die zur Tugend leiten solten"; im Dezember 1785 von den Tugenden des Verstandes; im Oktober 1737 „vom moralischen Egoismo als einer sehr argen Secte". In den Katalogen finden wir sämtliche Themata verzeichnet, welche im laufenden Jahre erledigt wurden; so aus dem Jahre 1733: „Die Menschen sind in geistlichen Dingen blind, in irdischen scharfsichtig (1 lat. u. 1 Teutsch); Lob des Gehorsams (1 lat., 1 Teutsch); de dicto Ovidii, Magna fuit quondam capitis etc. (1 lat., 1 Teutsch); Ein junger Mensch muß wenig reden (1 Teutsch, 1 lat.); de vita Plinii (1 lat., 1 Teutsche Verse) usw. [3])

Am Cöllnischen Gymnasium scheinen sich diese Redeübungen in maßvollen Grenzen bewegt zu haben. Anderswo war es nicht so. In Torgau treten im September 1705 112 Schüler öffentlich in dramatischen Gesprächen auf, im Jahre 1712 95 Schüler, davon 50 in deutschen Reden. Man gab infolgedessen dem Rektor Steinbrecher schuld, daß er auf Schaustellungen und Äußerlichkeiten dieser Art zu viel Wert lege und zu viel Zeit verwende und daß er überhaupt dem Leichtsinn der Zeit zu viel nachgebe und ein homo maioris pompae quam doctrinae sei. Er ging infolgedessen 1712 nach Hirschberg; 22 Scholaren mit ihm. [4]) Daß an den meisten Gymnasien ähnliche Schaustellungen stattfanden, die auch offenbar eine Art von Reklame bildeten, können wir aus anderen Programmen schließen. Am Gymnasium in Calbe trugen 1713 14 Schüler öffentlich vor, darunter

5 deutsch in gebundener und ungebundener Rede.[5]) In Tangermünde wurde 1723 darüber geredet, daß jung gewohnt, alt getan und daß eine gute Erziehung der Gründ des gemeinen Wesens sei. 4 Schüler erörtern in einem Gespräch die Frage, ob man einem die Gelehrsamkeit eintrichtern könne. — Auch an den Gymnasien des Westens waren diese oratorischen Akte ebenso zu Hause, wie im Osten. Im Jahre 1723 teilt der Rektor des Lenneper Gymnasiums, Daniel Christian Francke, mit, daß bei dem bevorstehenden Examen ein kleiner Actus oratorius gehalten werde. Dazu habe er das „Thema vom Ursprung, Fortsetzung und gegenwärtigen Zustand der Rhetoric, und was ihm dabey zu zeihen nicht unschicklich gedeucht, genommen, und dasselbe einigen in guter Hoffnung stehenden Jünglingen, nach ihrem Captu außzuführen, gegeben; einer wird einladen zu geneigtem Gehör, ein zweiter handeln von dem „Namen der Rhetoric", ein dritter vom „Unterschied der Rhetoric und Oratorie", ein vierter vom „Ursprung der Rhetoric", ein fünfter von der Rhetoric der Patriarchen, weitere Schüler von der Rhetoric der Hebräer, Griechen, Römer, der ersten Christen, der jetzigen Teutschen, von Morhofio, berühmten Professore Eloquentiae zu Kiel". Alle diese Reden wurden teils lateinisch, teils deutsch, etliche in gebundener, etliche in ungebundener Rede gehalten. Eine überaus bunte Redefülle bietet das Programm von Kyriz im Jahre 1725 dar: Etwa 10 Redner ergehen sich über die alten Patriarchen, über Sekten der griechischen Kirche, die Hauptartikel der griechischen Kirche, die griechischen Patriarchen, den Verfall der griechischen Sprache, über „den Lügen-Propheten Mahometh" und über „aller Saracenischen Caliphen und Türckischen Keyser Merckwürdigkeiten bis auf den Frieden von Passarowiz". Eingerahmt wird diese Mannigfaltigkeit durch zwei Reden über die Worte des Plautus: Proba est materia, si probum adhibeas fabrum, und über das Wort des Terenz: Ad omnia aetate sapimus rectius. — Ebenso mannigfaltig ist das Programm des Gymnasiums zu Seehausen vom Jahre 1736, auf welchem wir am Schluß dem beliebten, offenbar zur Reklame benutzten Thema begegnen, ob die Privat- oder öffentlichen Schulen besser seien. Bei einem Festaktus an derselben Anstalt im Jahre 1738 wird behandelt die „Historie des Weltbekannten Protectoris von England, Olivier Cromvels, der durch seine Heucheley und verschmitztes Wesen den König Carolum I in England den Kopf abschlagen". In 6 Abschnitten und etwa 50 Vorträgen wird ein Vergleich zwischen Cromwell und Judas einerseits und zwischen Karl I und Christus andererseits gezogen. Mannigfaltig und originell bis zum Lächerlichen sind auch die Themata im Prenzlauer Programm von 1732. Unter den 27 deutschen und lateinischen Themen begegnen wir einem, in welchem die Stände der Welt mit einer Druckerei, die Schulen mit dem Satz verglichen wird; einem anderen Vergleiche, in welchem der Staat als eine Orgel, die Schulen als die Stimmung beherzigt, und einem dritten, in welchem die Welt als ein Gefängnis und die Schulen als

der Schlüssel desselben angesehen werden. Mit dem Jahre 1742, dem Eintritt des Rektors Venzky, scheint eine Verbesserung stattgefunden zu haben; denn im Programm von 1748 finden wir einfachere Themen, die vielfach einen religiösen Inhalt tragen, aber auch ein weit stärkeres Hervortreten poetischer Leistungen, die in der Darstellung von einfachen Fabeln oder Umdichtungen von Psalmen bestanden. Venzky betont (1756), daß es nicht ganz leicht sei, Themata zu finden, welche die jungen Leute bezwingen können, und er ermahnt, daß man das Prahlen sorgfältig meide. Darum zeigt er einige an, welche jenen Anforderungen entsprechen: „Die Sonne bewegt sich um die Erde. Ob Schulferien erlaubt seyn? Ob das Land- oder Stadtleben besser sey? Ob es erlaubt Gewinst zu nehmen? In wiefern man Kinder mit Ambition ziehen dürfe? Ist Scherzen erlaubt? Ist man schuldig alle Contrakte unverbrüchlich zu halten?" Man sieht einen nüchternen Geist in diese Themata einziehen und das Hochtrabende und Seltsame mehr und mehr schwinden. — Am Gymnasium zu Brieg[6]) begegnen wir im Jahre 1769 bei einem Jubelfeste zur Einweihung des wiederhergestellten Gymnasialgebäudes einer deutschen Rede über das Thema ne te quaesiveris extra; einer Rede Philipps von Macedonien an seine beiden Söhne Perseus und Demetrius (nach Livius); der zweiten Reise der Söhne Jakobs nach Ägypten (Gedicht). Auch am Greizer Gymnasium (1785)[7]) fehlt den Redeakten bei der fünfzigjährigen Jubelfeier der Anstalt das Geschwollene und Hochgestochene; praktische Themen, auch Fachfragen machen sich schon bemerklich. Sechs Redeübungen, darunter eine französische, eine lateinische und vier deutsche werden geboten. Ein Primaner behandelt die Frage, daß öffentliche Schulen den Privatschulen vorzuziehen seien,[8]) ein anderer beschreibt in deutschen Hexametern den tugendhaften Jüngling als einen glücklichen; vier Sekundaner unterreden sich öffentlich von den aërostatischen Maschinen, vier andere Sekundaner „von gewissen gemeinen Vorurteilen bey einigen Naturbegebenheiten". — Man sieht, das Zeitalter der Aufklärung hat auch in den Redeübungen an gymnasialen Anstalten seinen Einzug gehalten.

[1]) VORMBAUM a. a. O. III, S. 270 u. 271. — [2]) WOLLENBERG a. a. O., S. 245 ff. — [3]) WOLLENBERG S. 246—249. Daß bei den öffentlichen Akten der Mund recht voll genommen wurde und der Inhalt der Reden und Valediktionsgedichte mit der Wirklichkeit oft in Widerstreit gestanden haben mag, beweist eine interessante Notiz zu einem solchen Gedichte, das in den Akten des Cöllnischen Gymnasiums erhalten ist (S. 242); das Gedicht trägt den Titel: „Dieses Denckmal ungeheuchelter Freundschafft Wolten, Als HERR Johann George Ludwig M.... aus Potsdam gebürtig Nach dem Derselbe im Cöllnischen Gymnasio bishero Allen tugendhaften Söhnen der Weisheit als ein Musterbild besonderer Lebhaftigkeit und Klugheit im Studiren zur guten Nachfolge gedienet, Durch die Hülffe GOttes Nach einer in öffentlichem Actu den 20 Martii, 1733 gehaltenen Lateinischen Rede In welcher er unter der Person eines Ministri Dem Könige in Persien wiederrieth denen Jüden die Aufbauung des Tempels und Jerusalems zu verstatten Nach der Friedrichs Universität zu ziehen sich entschlossen, Demselben Aus sonderbahren Liebes-Eyffer auffrichten Innen-Benannte Freunde." Zu dem Worte Musterbild hat der Konrektor Wippel die Randglosse gemacht: „er war

aber heimlich einiger Kinder Vater worden als Schüler" und zu den Worten zur guten Nachfolge eine zweite Randglosse: „quod omen Deus avertat!" — [4]) Sauppe, Programm, Torgau 1850, S. 6 u. 7. — [5]) N. N. germanicis versibus commilitones ad studiose legendum Curtium adhortabitur; N. N. vitam Aristotelis oratione germanica enarrabit; N. N. carmine Teutonico victorias Alexandri enarrabit; N. N. germ. versibus demissionem et humilitatem suadebit; N. N. gratias aget germ. versibus. — Hier und im folgenden benutzte ich die schon erwähnte Prenzlauer Sammlung. — [6]) Schönwälder und Guttmann a. a. O., S. 272. — [7]) Zippel, Zur Geschichte des Greizer Lyceums. Programm des städtischen Gymnasiums mit Realabteilung. Greiz 1879, S. 32 u. 33. — [8]) Dem beliebten Thema begegnen wir hier zum zweiten Male. Der Kampf gegen die Privatschulen ist aber noch älter als das 18. Jahrhundert und als die deutschen Redeübungen. Am 22. August 1641 sprach am Kneiphöfischen Gymnasium in Königsberg bei einem actus oratorius de scholis ein Redner de publica informatione privatae anteferenda, qui simul scholarchis gratulabatur publicae informationis directoribus, cui gratulationi musicus concentus in scholarcharum honorem subiiciebatur. Also einige Reklame mit Musikbegleitung. Vgl. Skrzeczka, Zweiter Beitrag zur Geschichte des Kneiphöfischen Gymnasiums im 17. Jahrhundert. Programm des Kneiphöfischen Gymnasiums. Königsberg 1866, S. 15.

27. **Stilübungen. Die Abiturientenprüfung.** Am Anfange des Jahres 1787 hatte der Minister von Zedlitz dem Könige Friedrich Wilhelm II. den Plan zur Errichtung eines allgemeinen Oberschulkollegiums für die preußischen Staaten vorgelegt. Der Plan fand schon am 22. Februar des Königs Genehmigung. Die Leitung erhielt der Minister, als Räte wurden Meierotto und Gedike berufen. Nach des Ministers Ausscheiden aus seiner Stellung trat von Wüllner für ihn ein. Die letzte wichtige Aufgabe, welche das Oberschulkollegium noch unter Zedlitz' Präsidium in Angriff nahm, bestand in der Einführung einer Prüfung der Reife zur Universität. Nach längeren Verhandlungen erschien am 23. Dezember 1788 das Königliche Edikt über die Einführung des Abiturientenexamens,[1]) Zedlitz war am 3. Juli des Jahres bereits zurückgetreten, seine Name kam also nicht mehr unter das Edikt. Während bis dahin dem Dekan der philosophischen Fakultät das Geschäft oblag, diejenigen zu prüfen, welche sich zur Immatrikulation meldeten und eigentlich nur nach den Kenntnissen in Lateinischer Sprache gefragt wurde, hatten nunmehr die gelehrten Schulen selber die Schüler zu prüfen und ihnen ein Zeugnis der Reife oder Nichtreife einzuhändigen, in welches die Urteile über die Leistungen in den alten und neueren Sprachen, im bebesonderen der Muttersprache, und ebenso über die wissenschaftlichen Kenntnisse, vornehmlich die historischen, aufzunehmen waren. Damit war die Stellung des Deutschen im Unterricht der oberen Klassen wesentlich verschoben. Bisher arbeitete man, wie wir gesehen, darauf hin, mit der Oratorie bei den öffentlichen Schulakten zu glänzen, rein stilistische und mehr noch rhetorische Ziele wurden angestrebt; die Schaustellung wurde an den meisten Schulen zur Hauptsache, wobei dann der Nebenzweck der Frequenzmacherei nicht selten eine bedeutsame Rolle spielte. Nunmehr war das Hauptziel eine in stiller Klausur angefertigte schriftliche Arbeit; das rein stilistische und besonders das rhetorische Moment verlor seine Alleinherrschaft; eine allmähliche Steigerung des sachlichen Interesses ist gegen

die Wende des Jahrhunderts mehr und mehr bemerkbar. Ein Einblick in den praktischen Betrieb dieser deutschen Abiturientenarbeiten wird am besten den Einfluß zeigen, den die neue Einrichtung des Examens auf die Schulleistungen ausübte. Meierotto selber griff seine Aufgaben sehr hoch. Im Jahre 1799[2]) gab er seinen Abiturienten für den deutschen Aufsatz, der ohne Vorbereitung und literarische Hilfsmittel niederzuschreiben war, das Thema: „Was bleibt dem folgenden Jahrhundert in der Gelehrsamkeit überhaupt, besonders im theologischen Fache, zu leisten übrig?“ Diese Aufgabe steht in starkem Gegensatze zu den Forderungen, die man heutzutage nach bescheidenem Maße stellt. Aber Meierotto wußte, welche Gedankenreihen er in seinen Schülern angeregt hatte, sei es in den Lehrstunden, sei es in der gelehrten Gesellschaft des Refektoriums der Alumnen, sei es im Privatgespräch, das er gern mit seinen Schülern pflegte und mit seltener Anmut beherrschte. An anderen Stellen finden wir ganz anders geartete Forderungen. Ein Beispiel ist besonders bemerkenswert und besonders interessant, weil es aus der Feder des später durch seine Stunden der Andacht so bekannten Schriftstellers Zschokke stammt. Dieser machte im Jahre 1790 als Extraneer seine Reifeprüfung am Gymnasium zu Landsberg a. d. W.[3]) Die Abiturientenarbeiten sind im Wortlaut abgedruckt. Fürs Deutsche ist von Interesse eine Übersetzung von Ovid Metam. I 89—112 (Das goldene Zeitalter), eine Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche aus den Amusemens (!) philol. De Croisades, sodann ein Aufsatz: „Über Landsbergs Gegenden (Eine Fantasie).“ Dieser Aufsatz hat folgenden Wortlaut: „Ihr schlaft den eisernen Schlaf, welchen die Zauberin Natur, eure göttliche Mutter, über euch hingos, Gefilde um Landsberg, mit doppelten Reizzen, doppelter Kraft in kommenden Monden, von der Hand des rosenwangigten Lenzes dahergeführt, zu erwachen. Aber nicht ich werde euch erwachen sehen; werde ihn nicht sehn den ersten rosigen Frühstral der Sonne hinter jenen Hügeln hervorgehn; werde nicht wieder lustwandeln an deinem Gestade, murmelnde Warta, die du nachlässig deine gelben Fluten vor dich hinrollst. Werde nicht sehn das herrliche Abendrot, das letzte zitternde Leben des Sonnenstrals über der schimmernden Welle oder an der moosigten Kuppel des einsamen Kirchenthurms. Werde mich nicht mehr freuen in der magischen Dämmerung des Abends, wo Licht und Schatten in lieblicher Verwirrung streiten, der Odem der Natur matter weht, linder der Lärmen der Stadt wird, und in angenemer Dunkelheit die dunkelrote Flamme auf dem Nachen des Schiffers lodert und sich wiederspiegelt in der gebrochenen Woge. Fern von euch, liebe, holde Gegenden, fern von euren zauberischen Schönheiten werd' ich die Tage des Frühlings vertrauern und trübe Sehnsucht wird dem Geiste noch oft Fantasien statt des Genusses gewähren müssen.“ Haben wir hier einen freien Erguß der Phantasie in Wertherscher Manier, so müssen wir das dem Thema zugute halten, das dem Fremdling an der Schule keinerlei Fesseln anlegen wollte. Ein Umblick in andern Schulen jener Tage wird

uns aber mehr den Eindruck verschaffen, daß man an den meisten Stellen mit gebundener Marschroute wohlvorbereitet im Abiturientexamen arbeitete.

Wir geben im folgenden einen Auszug aus den Akten mehrerer Gymnasien aus den neunziger Jahren und zwar alle die Aufgaben, die in deutscher Sprache bearbeitet werden mußten; also nicht nur die deutschen Aufsatzaufgaben im engeren Sinn.[4])

1792. Stettin. Ratsschule: 4. Kurzer Abriß der mathematischen Wissenschaften, ihres Umfangs und gegenseitigen Einflusses. 5. Was hat die lateinische Sprache zur Gelehrtensprache gemacht? Ob es der Litteratur zuträglich, daß eine solche Sprache existiere? 6. Über das Charakteristische in der Philosophie der ältesten Völker. 7. Politische Geschichte der Ägypter nebst einigen Bemerkungen über ihren Kulturzustand. 8. Geographie von Italien.

1793. Gymnasium zu Stettin: 11. Erzählung der merkwürdigsten Begebenheiten des nordischen Krieges. 12. Kurze Beschreibung der Länder, welche zum Königreich Schweden gehörten, als Karl XII. die Regierung antrat. 13. Nach welchem Gesetze wird jede Halbkugel der Erde oberhalb und unterhalb dem Äquator in 24 Klimate eingeteilt, und welche Einflüsse sind es, die dazu beitragen, daß die Klimate je weiter gegen Norden desto kälter werden, und woher kommt es, daß es hier und da einige nordische Landstriche gibt, die mehr Kälte haben als in ebendem Klima, ja auch kälter sind als andere, die näher gegen Norden liegen? 14. Berichtigung der Einteilung derjenigen Klasse des Tierreichs, welche die Naturforscher mit dem Namen Gewürme belegen.

Grammatische Fehler in einem Aufsatz: Nicht zufrieden mit diesem glücklichem Feldzug schifte Karl noch in denselben Jahre nach Liefland. — Hierauf verfolgte er diesem unglücklichen Fürsten. — durch den großen Mühseligkeiten. — von neuen. — durch seinem Starsin. — seine jüngere Schwester folgte ihm (als Regentin) in sein erschöpftes Reich — räumte ihr Pommern bis an der Peene ein. — Der größte Teil des schwedischen Geldes war in fremde Länder.

1793. Ratsschule (jetzt Lyceum genannt) in Stettin. 5. Lehrsätze aus der Philosophie des Pythagoras. 6. Mathem. Arb. 7. Kurze Übersicht aller philosophischen Wissenschaften. 8. Physik. Arbeit. 9. Verdienste Friedrichs I. um das Brandenburgische Haus, um den Staat, um die Wissenschaften. 10. Deutschlands Grenzen, Residenzstädte, Handelsstädte, Lauf der Hauptströme, Gebirge.

1794. Neustettin. 6. Beweis für die dogmatische Glaubwürdigkeit der Lehre Jesu. 7. Geschichte der 1. und 2. Teilung Polens, vorzüglich in Hinsicht auf die von Preußen acquirirten Länder, mit einer kurzen geographisch-statistischen Beschreibung dieser Länder. — Aus dem Aufsatz: Jede Religions(übung) parthey rühmt sich einer Offenbarung oder einer Belehrung höheren Ursprungs, jede giebt auch die ihrige für die ächteste und zuverlässigste aus. Ob wir sie aber dafür halten können und sollen, kann

nur unsere Vernunft entscheiden; sie muß Beweise für die Aechtheit und Glaubwürdigkeit aufsuchen. Diese Beweise beruhen nun auf historische und moralische Gründe. Von Seiten der historischen Gründe müssen die vorräthigen Urkunden und Zeugnisse der aufbewahrten Offenbarung ächt und historisch-kritisch sein.

1794. Gymnasium in Stettin. 8. Welche Veränderungen hat Deutschland in Ansehung der Erweiterung und Veränderung des Reichsgebiets von Zeit zu Zeit erfahren? 9. Geographische Beschreibung des Oderstroms. 10. Beweis des Daseins Gottes und der Frage: Woher bin ich? 11. Welches sind die erkennenden Kräfte der Seele, und wie sind besonders nach Kantscher Theorie ihre Grade zu bestimmen? worin bestehen die Früchte, Produkte oder Wirkungen dieser Kräfte? wie sind diese unterschieden, und welche Einteilungen leiden sie? 12. Mathem. 13. Über die Entstehungsarten und Kennzeichen der Mineralien.

Arbeit Nr. 9. Oderstrom von der Quelle bis zur Mündung. Sehr sorgsame Arbeit. Der Lauf durch Preußen begleitet von Hinweisen auf die Verdienste, die Friedrich der Große sich um die anliegenden Bezirke erwarb.

1794. Rats-Lyceum in Stettin. 8. Kurze Übersicht der Sokratischen Philosophie. 9. Encyklopädischer (Unterricht) Abriß der philosophischen Wissenschaften. 10. Math. 11. Ausarbeitung über den wahren Endzweck beim Studium. 12. Regierungsgeschichte Caroli V, die Reformation betreffend. Aus dem deutschen Aufsatze (11 Aufgabe): Man studi(e)rt großtentheils, weil es die Verwandten so haben wollen, die oft selbst nicht die geringste Kenntniß davon besitzen. Fähigkeiten und Neigungen betrachtet man als Nebensache, oder man glaubt auch wo(h)l Fähigkeiten zu finden, wo keine sind. Hang zu Bequemlichkeiten ist oft die Haupttriebfeder, indem man sich das Ganze so leicht, so ehrenvoll, so belohnend denkt. Und so gi(e)bt es der Veranlaßungen mehrere. Man behandelt die so edeln, erhabenen Wissenschaften handwerksmäßig, ohne lebhafte Neigung, ohne alles Interesse. Und die Folgen? Nun ja(,) man kommt mit leerem Kopfe von der Universität zurück, wo man Studi(e)rens halber sein Erbtheil verschleuderte, und nun glaubt man dafür Ansprüche auf Amt und Würden machen zu können.

1794. Gymnasium in Stargard. 1. Übersetzung und Erklärung der Ode Exegi monumentum. 2. Wodurch ward der Untergang des römischen Reichs vorbereitet? 3. Von den notwendigsten Eigenschaften eines guten Stils.

Aufsatz 2: Es ist das Schicksal fast aller großen Staaten, daß, sobald sie zu groß werden, sie sich in kleinere Theile auflösen; denn es können nicht alle Theile untereinander in dem gehörigen Gleichgewicht erhalten werden. So gieng es auch dem römischen Staate.

Dieser war schon zu einer so beträchtlichen Größe gelangt, daß die Unmöglichkeit und die Last, einen so ungeheuren Staatskörper allein zu

regieren, die Regenten nöthigte sich zu ihrer Unterstützung Mitregenten zu wählen. Dies war die Ursache, warum Theodosius das Reich unter seine beiden Söhne theilte. Die Absicht, welche er damit verband, war gewiß edel und gut, und bleibt untadelhaft, da er dabei auf den glücklichen Zustand seiner Unterthanen Rücksicht nahm. Daß aber nach seinem Tode die Vormünder, welche er den jungen Prinzen setzte, seine Absicht so sehr vereitelten, daß sie sich der Schwäche dieser Fürsten zu ihrem Vortheil bedienten, daß ihre Seelen niedrig genug waren, selbst die unerlaubtesten Mittel zur Erreichung ihrer habsüchtigen Absichten anzuwenden; das alles war nicht seine Schuld. Man würde also dem Theodosius Unrecht thun, wenn man die Ursache des Verfalls der römischen Monarchie ihm allein zuschreiben wolte. Schon Constantin der Gr. legte den Grund dazu, indem er, um seinen Nahmen der Vergeßenheit zu entreißen, beschloß, dem Morgenlande eine ebenso große Stadt zu geben, als Rom im Abendlande war. So wie in der Folge die Kaiserwürde offentlich an den Meistbiethenden verkauft wurde, so mußte auch der Weg zur Statthalterschaft mit Gold geebnet und gebahnt werden. Nichts ist nun wohl natürlicher, als daß diese Leute, um das für ihre Stelle erlegte Geld mit Intereßen wieder herauszubekommen, ihre Untergebenen auf alle nur mögliche Art drükken mußten. Dazu stieg noch der Luxus, weil die Römer anfiengen dem Golde einen großen Werth beizulegen, und bey den Armeen herrschte überall Unordnung. Es wurde auf die Bebauung des Akkers weniger Fleiß verwandt, daher dann an mehreren Orten Mangel und Dürftigkeit entstand. Um diesen Übel abzuhelfen, nahmen die Kaiser fremde Kolonisten an. So nahm Valens einen Haufen Gothen in sein Reich auf, und wies ihnen ganze Ländereien an. Die Völker mit welchen die Römer Krieg führten, drängten sich nach den cultivirten Ländern der Römer, lernten ihnen die Art zu kriegen ab, und vereinigten damit ihre Tapferkeit; dagegen die römischen Soldaten nur an Vergnügen und Lustbarkeiten Geschmack fanden. Die Kaiser ließen sich von ihren Beschnittenen regieren, welches ebenfalls Ausländer waren, und die Staatsbedienten handelten treulos. Alles dies machte den römischen Staat wankend, und verursachte endlich den ganzen Verfall deßelben. Er sank — und mit ihm erstarben zugleich die Blüthen der Künste und Wißenschaften, und Aberglaube deckte mit undurchdringlichem Schleier die Erde. —

Aufgabe 3 über die Eigenschaften eines guten Stils. Stylus war bey den Alten der Griffel, womit sie auf Wachstafeln schrieben; er war an dem einen Ende spitz und an dem andern breit, um damit die eingegrabenen Buchstaben wieder verwischen zu können. Wir nennen die Art und Weise sich aus zudrükken und seine Gedanken an einander zu reihen, das Eigenthümliche der Schreibart eines Schriftstellers, Stil. Die Eintheilung des Stils ist verschieden, denn anders schreibt der Dichter, anders der Prosaiker.

Überhaupt gehören zu einem guten Stil

a) Eleganz. Sie besteht in einer solchen Auswahl der Gedanken und Ausdrükken, worin man das Schöne vor dem weniger Schönen vorzieht. Man rechnet 1. Das Concisum. 2. Eine solche Construktion oder Verknüpfung der Wörter untereinander, daß alle Zweideutigkeit vermieden wird. 3. Reinigkeit . . . . . 4. Wohlklang und Harmonie . . . . . 5. Die Perioden, d. i. vollständige, mit Worten ausgedrückte Gedanken, müßen nicht zu lang; aber auf der anderen Seite auch nicht zu kurz seyn. 6. Jede Periode muß einen vernünftigen und wahren Gedanken haben. 7. Deutlichkeit. 8. Kürze und Gedrungenes im Ausdruck.

b) Charakter des Stils, welcher aus der Beschaffenheit des zu behandelnden Stoffs und aus den Empfindungen, wovon der Schriftsteller durchdrungen seyn muß, gebildet wird. —

An manchen Anstalten, so z. B. am Lyceum in Kolberg (1794), bestand die eigentliche Aufgabe aus der Muttersprache in einer Übersetzung ins Deutsche, so hier von Hor. Od. III. 29. Daneben gaben eine Anzahl (22) von Fragen aus der römischen Geschichte und den Antiquitäten, ebenso Fragen (13) über die österreichischen Staaten Gelegenheit, den deutschen Ausdruck zu zeigen. Übermäßig rigoros scheint man bei der Beaufsichtigung nicht verfahren zu sein. Während nämlich die beiden Abiturienten in einer Schulstube der oberen Etage des Rektorats arbeiteten, war niemand gegenwärtig, der ihnen helfen konnte. Von Zeit zu Zeit wurden sie von dem Rektor und dem Propst Lenz besucht.

An anderen Gymnasien finden wir, wie auch aus den erwähnten Beispielen ersichtlich war, eine größere Mannigfaltigkeit. So steht am Gymnasium zu Stettin als eigentlich deutsche Aufgabe im Mittelpunkt „Eine Betrachtung über die vollkommenste Weisheit Gottes". Es reihen sich an: eine Übersetzung von Tac. Ann. XI. 23. 34, eine Übersetzung und Analyse von Her. III. 142, von Vicar of Wakefield S. 206, von Morceaux interessants S. 85, 160, eine kurze Geschichte des Ursprungs und Wachstums des österreichischen Hauses, eine geographische Beschreibung des Donaustroms, ferner Vergleichung, Würdigung, Grund und Zusammenhang der höheren und niederen Seelenkräfte. Ursprung unserer Begriffe, besonders der allgemeinen; schließlich eine mathematische, eine physikalische und eine naturwissenschaftliche Aufgabe (über die einfachen Teile der Pflanzen und ihren Nutzen). In allen diesen Aufgaben tritt die Forderung der Formgebung in den Fragen deutlich hervor; das rein rechnungsmäßige und konstruktive, das wir heute in mathematischen und naturwissenschaftlichen Aufgaben finden, tritt zurück. Besonders ausgedehnt und eingehend ist die Behandlung der an letzter Stelle genannten Aufgabe, ebenso wie auch die philosophische nach der stilistischen Seite hin — mag es sich auch um starke Reproduktion handeln — auf nicht geringer Höhe steht. Rem tene, verba sequuntur war offenbar jener Zeiten Grundsatz. Bei der Er-

lernung jener Realien mag ja stark geholfen sein; es hatte das aber auch sein Gutes. — Einen Beweis, daß ohne gründliche Vorbereitung jene Arbeiten gar nicht zustande gekommen sein können, liefert uns die Arbeit eines Abiturienten des Stettiner Gymnasiums aus dem Jahre 1797 über das Thema: „Von den einzelnen Rechten des Menschen im absoluten Naturzustande." Der Abiturient beginnt folgendermaßen: „Die verschiedene Weise, wie Rechte aus der Natur des Menschen herfließen, giebt folgende Abteilungen im Naturrecht. Die natürlichen Rechte und Verbindlichkeiten, welche aus der Natur des Menschen an sich folgen, ohne daß Thathandlungen (facta) vorausgehen, heißen absolute, ursprüngliche und angebohrene Rechte und Verbindlichkeiten (jura originalia, connata), wo der Mensch blos nach seinem Wesen, ohne Rücksicht auf Thathandlungen, betrachtet wird, diejenigen hingegen, welche gewiße Handlungen voraussetzen, und die aus einer gesellschaftlichen Verbindung, in die der Mensch getreten ist, entstehen oder nicht, nennt man hypothetische Rechte und Verbindlichkeiten (iura adventitia). Entstehen sie aus einer gesellschaftlichen Verbindung, in die der Mensch getreten ist, so heißen sie gesellschaftliche, ist dies nicht der Fall, außergesellschaftliche.

Alle absoluten Rechte sind bei allen Menschen gleich, und hierinn besteht die ursprüngliche und die natürliche Gleichheit der Rechte aller Menschen. Niemand kann ursprünglich ein ausschließendes Recht auf etwas außer ihm haben, da dieses Recht nicht mit der natürlichen Gleichheit der Rechte aller Menschen bestehen könnte. Die Rechte des Menschen im absoluten Naturstande kann man füglich unter folgende 6 Hauptclaßen bringen:

I. Das Recht des Menschen über sich selbst.

— — —

II. Das Recht der natürlichen Freiheit.

— — —

III. Das Recht der Gleichheit der Menschen.

— — —

IV. Das Recht, Wahrheit und Aufrichtigkeit zu erlangen.

— — —

V. Das Recht auf einen guten Namen.

— — —

VI. Das Recht alle erschaffene Dinge zu gebrauchen.

— — —."

Diese Teile werden nun im einzelnen in verständiger und ruhiger Weise behandelt. Zum Schluß sagt der Verfasser:

„Aus dem bisher gesagten erhellt, daß im ursprünglichen Zustande nur gewiße Begehungshandlungen ungerecht und verboten, alle Unterlaßungshandlungen aber gerecht sind. Nemlich nur diejenigen Handlungen, sind ungerecht, wodurch jemand in der Disposition über seinen Leib, seine

Seele, seine Kräfte gestöhrt wird, ferner, wodurch man sich über ihn einer Oberherrschaft und eines andern Vorrechts anmaßt, ihm durch Betrug und Lügen Schaden thut, ihn für lasterhaft erklärt oder ihm die Güter der Schöpfung zu gebrauchen verwehrt."

In solchen Leistungen war nicht nur die Regel eingeschlossen: rem tene, verba sequuntur, sondern auch verba tene, verba adsunt. Und es werden das ja wohl in den meisten Fällen verba magistri gewesen sein.

Nachdem so in Einzelbeispielen die Wirkung des Abiturientenprüfungsreglements beobachtet ist, möge eine Übersicht über eine größere Anzahl von Abiturientenaufgaben das Gesamtbild eines größeren Gebietes zeigen: Catilinas Vorhaben und Plan und dessen Vereitelung. Was bewog ihn zu seinem Vorhaben? Kurze Schilderung seines Charakters. (Kottbus 1790.) — Vergleichung Friedrichs des Großen mit Cäsar. (Friedrich Werdersches Gymnasium Berlin 1790). — Körperlicher, sittlicher, bürgerlicher und religiöser Zustand der ältesten Bewohner der Mark Brandenburg. (Königsberg Neum. 1790.) — Wodurch hat sich das 18. Jahrhundert in der Geschichte ausgezeichnet? (Magdeburg 1790.) — Wann hat man einen klaren, wann einen deutlichen Begriff? (Königsberg N. M. 1791.) — Pragmatische Geschichte der Kreuzzüge. (Küstrin 1791.) — In welchen Dichtungsarten haben die Griechen die vorzüglichsten Muster hinterlassen und welche sind sie? (Küstrin 1791.) — Wie entsteht der Schweizerbund? (Königsberg 1792.) — Beschreibung der Gelehrsamkeit des 5. bis 12. Jahrhunderts. (Ebenda.) — Warum sind viele Wörter und Formen in der deutschen Sprache veraltet? (ebenda.) — Geschichte der letzten englischen Staatsumwälzung (1688) verglichen mit der ersten römischen. (Küstrin 1793.) — Was heißt denken, selbst denken, nachdenken? (Königsberg 1793.) — Wodurch wird der deutsche Handel befördert? (Königsberg 1793.) — Wodurch wird der spanische Erbfolgekrieg veranlaßt, und welcher Umstand endigt ihn zum Vorteil des Herzogs von Anjoù? (ebenda.) — Die Statistik von Groß-Britannien nach seinen Produkten, Einwohnern, in Ansehung der Fabriken und Manufakturen, des Handels, der Religion, der Wissenschaften und Künste, des Rechts der Könige und der Thronfolge. (Königsberg 1794.) — Logische Ausarbeitung über Vollkommenheit der Erkenntnis. (ebenda.) — Was ist die Satire? (Züllichau Päd. 1794.) — Peters des Großen Charakter und Regierungsgeschichte. (Küstrin 1794.) — Welche Vorzüge schützen den preußischen Staat vor der Revolution? (Aschersleben 1795.) — Wodurch legte Elisabeth den Grund zur nachmaligen Größe Englands? (Küstrin 1795.) — Über Vergnügungen. (Hamm 1795.) — Was ist die Heroide? (Züllichau Päd. 1795.) — Geschichte Ferdinands und Isabellas von Spanien. (Königsberg 1795.) — Über die Eigenschaften des Stils. (ebenda.) — Wie scheitert die Macht der Perser an den weit geringeren Kräften der Griechen? (Königsberg 1796.) — Worin bestehen die Verdienste Gustav Adolfs um Deutschland? (Züllichau Stadtschule 1796.) — Welches waren die Ursachen des

Verfalls und nachmaligen Untergangs des occidentalischen Kaisertums? (Königsberg 1797.) — Über das Duell. (Hamm 1797.) — Über die Erfindungen und den Geist des 15. Jahrhunderts. (Küstrin 1797.) — Die Wohltätigkeit der Arbeit. (Kottbus 1797.) — Gründe für die Größe der Griechen. (Züllichau Päd. 1799.)

[1]) Über das Abiturientenexamen vgl. Rethwisch, Der Staatsminister Freiherr von Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrich des Großen. Berlin 1886. 2. Aufl., S. 199 ff. — Giesebrecht a. a. O., S. 121. — [2]) Vgl. Giesebrecht a. a. O., S. 124 f. — [3]) Tzschirner, Zur Geschichte der Schule II. Programm des Gymnasiums mit Realklassen. Landsberg a. d. W. 1862. S. 31 ff. Vgl. Apelt a. a. O.[2], S. 20 f. — [4]) Diese Auszüge verdanke ich der Liebenswürdigkeit des Professors Dr. Paul Schwartz aus Friedenau, der das Berliner Staatsarchiv im Interesse der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte durchforscht und dabei den aus den Zeiten unmittelbar nach Einführung des Abiturientenexamens eingesandten Abiturientenakten ein besonderes Interesse zugewandt hat.

28. **Einführung in die deutsche Literatur. Lesebücher.** Um die Mitte des 18. Jahrhunderts stand die Pflege der Beredsamkeit in den Gelehrtenschulen auf ihrem Höhepunkte; wir sahen: bei jeder öffentlichen Feier ist großer Redeaktus, wobei die Schüler zahlreich in Tätigkeit treten. Auch an Anleitung zu deutscher Dichtkunst und an dichterischen Erzeugnissen für festliche Gelegenheiten fehlte es nicht. Dagegen ist von der Aufgabe des deutschen Unterrichts, die heute im Vordergrund steht, der Einführung in vaterländische Schriftwerke, wenig zu merken. Es wurde wohl hier und da ein deutsches Gedicht oder eine Rede als exemplum imitationis vorgelegt,[1]) und an einem oder dem anderen Gymnasium zeigen sich die ersten Ansätze zu deutscher Lektüre; auch die Lesebuchfrage macht sich gegen Ende des Jahrhunderts dringender geltend; im ganzen und großen werden die Zustände aber so gewesen sein, wie sie Gedike[2]) uns im Jahre 1795 kennzeichnet: „Man las lateinische und griechische Schriftsteller, aber deutsche Schriftsteller in öffentlichen Lehrstunden zu lesen und zu erklären, hätte man damals (Gedike denkt an die früheren Zeiten des 18. Jahrhunderts) für eine pädagogische Sünde gehalten. Man verbot sogar den jungen Leuten, auch für sich selbst ein deutsches Buch zur Bildung des Stils zu lesen, und es gibt noch itzt Schulen, wo es ein mit schweren Strafen verpöntes Verbrechen für den Schüler ist, einen deutschen Dichter zu lesen, und wo daher der Schüler auf alle möglichen Ränke studiren muß, um Troz diesem Verbote seinen Hang zu befriedigen, und seine deutschen Dichter dem Argusauge seiner Orbile zu entziehen." Um dieselbe Zeit (1796) ruft Herder[3]) in einer Schulrede aus: „Wer unter euch, ihr Jünglinge, kennt Uz und Haller, Kleist und Klopstock, Lessing und Winckelmann, wie die Italiener ihren Ariost und Tasso, die Briten ihren Milton und Shakespeare, die Franzosen so viele ihrer Schriftsteller kennen und ehren?" Das waren beklagenswerte Zustände, wenn man bedenkt, daß das Schicksal jeder Nation nur in eigener Kraft beruht und die eigene Geisteskraft sich vor allem an der Muttersprache stärkt. Um so erfreulicher ist es, die Spuren zu verfolgen, die uns allmählich auf bessere Wege führen sollten. So begegnen wir schon im Anfange des Jahrhunderts (1722) am

Pädagogium zu Halle solchen Spuren. Und wieder ist es Hieronymus Freyer,[4]) der in seiner „Ersten und allerkürzesten Anweisung zur Teutschen Beredsamkeit" nachdrücklich auf eigene Lektüre der Schüler hinweist (S. 176 f.). Um die Mitte des Jahrhunderts finden wir an der Schule St. Afra zu Meißen bereits Pflege deutscher Lektüre. Der Konrektor Höre gab, wie wir gesehen (S. 179), unter dem Titel „Edle Früchte deutscher Poeten, nach gesundem Geschmack berühmter Kenner für die lehr-begierige Schul-Jugend ausgesuchet, Erste Probe" eine Chrestomathie heraus, für welche er seiner Angabe nach „die berühmtesten Lobeserhebungen neun deutscher Musen ausgesucht" hatte.[5]) Um dieselbe Zeit (1745) las man auch am Braunschweigischen Karolinum,[6]) „um die Jugend durch den Reichthum, durch die Pracht, Vortrefflichkeit und Hoheit der Muttersprache zu einer desto größeren Liebe und Verehrung derselben zu reizen", wöchentlich zweimal einen deutschen Dichter, zunächst Haller, ohne jedoch Opitz, Canitz und Hagedorn ausschließen zu wollen. Das war zu einer Zeit, als Klopstock noch an den ersten Gesängen seines Messias dichtete und Lessing zu Meißen auf der Schulbank saß, Herder ein einjähriges Kind war; Goethe und Schiller noch nicht das Licht der Welt erblickt hatten. Sonst finden sich nur vereinzelte Anzeichen, daß man die deutsche Literatur auch in Schulen gepflegt habe. Am Gymnasium zu Rastenburg[7]) trieb man Ähnliches wie am Karolinum zu Braunschweig. Rektor Wolff berichtet darüber (1765) in einer Anzeige des im vergangenen halben Jahre durchgegangenen Lehrstoffs: „damit auch die größten Dichter in unserer Muttersprache unserer Jugend nicht gänzlich unbekannt bleiben möchten, so hat Rektor einige Lehrreiche Gedichte des weltberühmten Baron von Canitz, des Freyherrn von Haller, des Herrn von Hagedorn und des Preußischen Dichters, Herrn Professor Bock, unvergleichliches Gedicht: die Furcht vor Gott, das größte Grundgesetz der Thronen, auswendig lernen und hersagen lassen." Auch die Kurfürstlich Sächsische Schulordnung[8]) von 1773 fordert fleißiges Lesen der besten Werke der Nationalschriftsteller, welche die Beobachtung der Sprachlehre mit dem Reichtume und der Wahl der Redensarten und mit der Zierlichkeit des Ausdrucks am glücklichsten verbunden haben. An ihnen solle der Bau der Perioden erklärt, das Edle oder Unedle im Ausdrucke bemerkt und auf Wahl und Gebrauch der Wörter aufmerksam gemacht werden. Die Schulordnung betont weiter, daß die Kenntnis der Sprache durch das Lesen großer Dichter bereichert werde. Am Gymnasium zu Meldorf[9]) war schon 1777 eine Stunde angesetzt für die Lektüre der besten deutschen Schriftsteller, namentlich Gellerts Moral und Klopstocks Messias, am Lyceum zu Jauer[10]) wurde 1783 bei einem Festakt Goethes Clavigo aufgeführt und an der Lateinischen Hauptschule in Halle[11]) bei ähnlicher Gelegenheit unter Rektor Schmieder (1780—1808) Lessings Schatz und Philotas. Es sind das ja überall nur bescheidene Ansätze zur Einführung in die deutsche Literatur; aber man darf annehmen, daß in

der Privatbeschäftigung der Schüler, an manchen Stellen, gerade weil es sich um verbotene Früchte handelte, die deutsche Literatur ihren guten Platz eingenommen haben wird. Wer weiß, in wie vielen stillen Kämmerlein Schillers Räuber von Hand zu Hand gegangen ist, während der gestrenge Magister in seiner Weltfremdheit annahm, daß der Schüler seinen Cicero pflichtgemäß betreibe. Auch in Österreich zeigen sich die ersten Anzeichen einer besseren Zeit auf diesem Gebiete. In den neuen Lehrbüchern, welche der Lehrplan von 1764 hervorrief, war zum ersten Male auch die deutsche Dichtkunst vertreten durch Beispiele aus Wieland, Klopstock, Kleist, Hagedorn und Gellert.[12]) Das bedeutendste dieser Bücher ist die von dem Jesuiten Michael Denis herausgegebene „Sammlung kürzerer Gedichte aus den neueren Dichtern Deutschlands zum Gebrauche der Jugend".[13]) Er wird als der Bahnbrecher auf dem Gebiete der deutschen Literatur bezeichnet; sein Zeitgenosse Sonnenfels (s. S. 155 f.) sagt von ihm, daß hervorragende deutsche Dichter wie Kleist und Klopstock erst durch dieses Lesebuch allgemein bekannt geworden seien. In einer Sammlung ähnlicher Art, die zwei Jahre später (1768) der Jesuit Ignaz Weitenauer[14]) herausgab, heißt es, die wienerische Sammlung sei so wohl geraten und habe so viele Liebhaber gefunden, daß man noch eine oder mehrere dergleichen gewünscht habe. Dieser erste Teil, dem ein zweiter wohl deshalb nicht folgte, weil der Jesuitenorden aufgelöst wurde (1773), enthielt Fabeln und Erzählungen von Lichtwer, Gellert, Hagedorn, de la Motte, Stoppe, Triller und Brockes; epigrammatische oder Sinngedichte von Opitz, Hagedorn, Brockes, Canthier, Triller, Lessing, Kästner, Haller, Kleist und König; Idyllen und Schäfergedichte von Schwabe, Geßner, Triller, König, Kleist, Brockes und Gottsched; Lehrgedichte von Opitz, Hagedorn, Uz und Haller. Eine Anleitung zu deutschen Versen war der Sammlung beigegeben, aber nicht, wie bisher, um Dichten danach zu lernen, sondern um die Lektüre zu stützen; denn „zu unterst an den Blättern" kommen „von Zeit zu Zeit" kleine Anmerkungen, die auf die Verslehre verweisen und das Verständnis für Poesie zu fördern suchen. In demselben Jahre erschienen Sulzers „Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens",[15]) das erste gediegene deutsche Lesebuch, das zugleich einen Ersatz bot für die nur mit großen Schwierigkeiten zu beschaffenden Ausgaben der Schriftsteller selbst und damit ein Hindernis in der Betreibung deutscher Lektüre hinwegräumte. Die ausgewählten Stücke beziehen sich auf sehr verschiedene Gegenstände; Merkwürdigkeiten der Natur, Lebensart, Sitten und Gebräuche verschiedener Völker, Gewerbliches, Beispiele von Verstand und Unverstand, von Tugenden und Lastern werden geboten. Hinsichtlich der Kunstformen wechseln Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen und Betrachtungen miteinander ab; die Poesie ist durch Fabeln und Lieder vertreten. Der eigene Anteil des Verfassers an den aufgenommenen Stücken stellt sich verschieden; während die poetischen einfach übernommen sind, hat er an die prosaischen als Übersetzer und Bearbeiter die eigene Hand

angelegt, mehrfach auch sie selbständig verfaßt; überall zeigt sich der geschmackvolle Stilist. Die poetischen Stücke stammen von Nicolai, Gellert, Lichtwer, Bürger (Das Lied vom braven Mann), Hagedorn, Wieland, von Haller, von Kleist, Bodmer, Claudius. Diese nehmen einen geringen Umfang ein, die prosaischen Stücke überwiegen ganz bedeutend. Was die methodische Behandlung der Vorübungen anbetrifft, so wollte Sulzer an ihnen zunächst das deutliche, gegliederte und betonte Sprechen üben. Bei der Zergliederung der Sätze soll man den Schülern die Wortfügung zeigen, ihnen einzelne Ausdrücke erklären und sie auf die Kraft, Schönheit und den Nachdruck einzelner Wörter, Sätze und Gedanken aufmerksam machen. Figuren, Tropen und dergleichen werden beiläufig benannt und dem Werte nach beurteilt, jedoch ohne dabei auf „ein förmliches Studium" dieser Dinge einzugehen. Hingegen sollen alle Hauptgattungen der Dichtkunst angeführt und erklärt werden, wobei auch das Nötigste über die Versarten zu sagen ist. Desgleichen sind die verschiedensten Stilarten, wie sie im gewöhnlichen Umgang, von Historikern, von Rednern oder von Philosophen gebraucht werden, klar zu machen. Danach muß die Auswahl der Musterstücke eingerichtet werden. In den oberen Klassen ist auch Inhalt und allgemeiner Wert der Proben darzulegen und eine Art von Literaturgeschichte zu geben. An das Lesen und die Erklärung sollen sich mündliche Übungen anschließen, wobei streng auf kurzen und richtigen sprachlichen Ausdruck und auf die klare und deutliche Wiedergabe des Inhalts zu achten ist. Geeignete Stücke sind auswendig zu lernen und zu deklamieren. Neben die mündlichen treten auch schriftliche Übungen: Diktate und Aufsätze. Sehr hoch schlägt Sulzer die psychische Bildung an, welche durch diese Lektüre erreicht werden soll. Die Methode darf deshalb nicht so mechanisch sein, wie früher, sondern muß darauf hinzielen, die Aufmerksamkeit und Wißbegierde zu wecken, den Beobachtungsgeist und die Überlegung zu fördern, den Verstand zu schärfen und das ästhetische und moralische Gefühl zu üben. Diese Sulzerschen Bestrebungen bekamen dadurch ihre Sanktion, daß der Minister von Zedlitz ihnen ein ganz besonderes Interesse entgegenbrachte und daß am Joachimsthalschen Gymnasium in den unteren und mittleren Klassen die Vorübungen die Grundlage für den deutschen Unterricht in Lektüre und Stil bildeten.

Gegen Ende des Jahrhunderts finden sich also schon allerhand Ansätze zu einem umfassenderen Betrieb der deutschen Literatur. Wie die tüchtigsten Köpfe an den Musteranstalten darüber dachten, das kann man am besten an Niemeyers Ansichten über diese Frage erkennen.[16]) Für ihn bedarf es keines Beweises, daß die Lektüre vorzüglich bildend für den deutschen Stil sei. Soll sie das auf die rechte Art werden, so sei sorgsame Auswahl nötig und das Durcheinanderlesen gut und schlecht geschriebener Bücher und das Blättern in der Journallektüre zu vermeiden. Könne man auch nicht immer mit den Schülern lesen, so tue man es doch

recht oft. Von den Ausländern mögen die allerwichtigsten berücksichtigt werden bei der Einführung in die Literatur, besonders die neuere; aber wichtiger noch sei die Erweckung eines gewissen Hochgefühls, in einem Zeitalter geboren zu sein, in welchem die deutsche Muse fast in allen Fächern und Gattungen die britische, gallische und welsche kühnlich zum Wettkampf auffordern und in den meisten ihres Sieges gewiß sein könne, ja sich selbst nicht mehr scheuen dürfe, ihre Werke mit den unsterblichen Werken der Griechen und Römer vergleichen zu lassen. „Der schöne Enthusiasmus für unsere Unsterblichen fehlt noch zu sehr in der Nation, als daß sich die Erziehung nicht um so mehr Mühe geben sollte, ihn anzuregen, je mächtiger jetzt der ästhetische Sektengeist zur Undankbarkeit hinreißt." — Der Geist des klassischen Zeitalters — das kann man als Ergebnis der Entwicklung des deutschen Unterrichts auf dem Gebiete der Lektüre sagen — forderte gebieterisch Einlaß in die Schule.

[1]) Vgl. Paulsen a. a. O. II, S. 150. — [2]) Gedike, Gedanken über deutsche Sprache und Stilübungen. Programm des Friedrich-Werderschen Gymnasiums 1793, S. 3. — [3]) „Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen." Suphan, S. W. XXX, S. 217 ff. Vgl. Windel a. a. O., S. 407 und Wendt a. a. O., S. 16. — [4]) Windel a. a. O., S. 403. — [5]) s. Flathe a. a. O., S. 267 u. 268. — [6]) Koldewey a. a. O., S. 151. — [7]) Heinicke, Zur ältesten Geschichte des Gymnasiums bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts. Programm des Gymnasiums zu Rastenburg, 1846, S. 59. — [8]) Vormbaum a. a. O. III, S. 622 u. 636. — [9]) Kolster, Aktenstücke zur Geschichte der Schule von Meldorf. Programm des Gymnasiums zu Meldorf, 1875, S. 24. — [10]) R. Volkmann, Die Errichtung des Gymnasiums mit einem Rückblick auf die Geschichte des Lyceums und der Bürgerschule zu Jauer. Programm des Gymnasiums zu Jauer, 1866, S. 10. — [11]) F. A. Eckstein, Beiträge zur Geschichte der Halleschen Schulen. I. Stück. Programm der Lateinischen Hauptschule zu Halle, 1850, S. 41. — [12]) Strakosch-Grassmann a. a. O., S. 111. — [13]) Bernhard Duhr, Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu. Freiburg i. B. 1896 (Bd. IX der Bibliothek der katholischen Pädagogik von Kunz), S. 111 f. — [14]) Ignaz Weitenauer, D. G. J., Sammlung kürzerer Gedichte meistens aus neueren deutschen Dichtern; sammt einer Anleitung zu deutschen Versen. I. Teil. Mit Erlaubniß der Obern. Augsburg 1768. — [15]) Ich zitiere die Ausgabe, die mir zur Hand war (I. Teil 1799; II. Teil 1798; III. Teil 1781; IV. Teil 1782); der Name des Verfassers steht nicht auf dem Titel: Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens. I. Teil. Zum Gebrauch der letzten Klasse des Königl. Joachimsthalischen Gymnasiums. Neue verbesserte Auflage. Berlin und Stettin 1799. II. u. III. Teil: Zum Gebrauch einiger Klassen des Königl. Joachimsthalischen Gymnasiums. IV. Teil: Allein zum Gebrauche der Lehrer. — Zu Sulzer vgl. Rethwisch a. a. O., S. 56 f. u. S. 124. — Maximilian Dähne, Joh. Georg Sulzer als Pädagog und sein Verhältnis zu den pädagogischen Hauptströmungen seiner Zeit. Inaugural-Dissertation. Leipzig 1902. S. 109 ff. — [16]) Niemeyer a. a. O. I, § 178 (S. 403); § 213 (S. 497).

29. **Rückblick.** Blicken wir zurück auf die Entwicklung des deutschen Unterrichts im 18. Jahrhundert, so erkennen wir, daß in der ersten Hälfte der Boden der Schule empfänglich gemacht wurde für ungehinderte Pflege der Muttersprache. Was Ratichius gefordert hatte, ging allmählich in Erfüllung: die Muttersprache wurde Sprache des Unterrichts und Unterrichtsgegenstand. Zuerst drang die deutsche Grammatik ein, sodann mit der Syntax die deutsche Rhetorik, die Oratorie, die Wohlredenheit, die in

Theorie und Anwendung einen breiten Raum einnahm und die schriftlichen und mündlichen Übungen in deutscher Sprache beherrschte. Anfänglich trug diese Wohlredenheit noch vollkommen die Spuren ihrer Herkunft, der Abstammung von der lateinischen Eloquenz an sich. Bei jedem öffentlichen Redeaktus zeigte sich die knechtische Abhängigkeit der Muttersprache von ihrer fremdländischen Schwester. Erst mit dem Zurücktreten der lateinischen Imitation, mit der stärkeren Würdigung des wertvollen Inhalts der Antike, mit dem allmählichen Vordringen der deutschen Sprache als Sprache der Literatur und Bildung, der Philosophie und Wissenschaft nehmen die Perorationen mehr den Charakter deutscher Stilübungen an, und mehr und mehr treten bei den öffentlichen Festakten der Schule wirklich deutsche Leistungen in Prosa und Poesie in den Vordergrund. Die Einführung des Abiturientenexamens trat hinzu, um den Prunk der mit fremden Federn geschmückten Rede zu beseitigen und die mit nüchterner Sachkenntnis verbundene Eigenleistung und Eigenart des deutschen Ausdrucks und Stils noch kräftiger zu fördern. Die Einführung in die deutsche Nationalliteratur und deutsche Lektüre finden wir nur an einigen Schulen, und zwar hauptsächlich da, wo ein tüchtiger Lehrer zugleich ein aufrichtiger Freund seiner eigenen Sprache war. War ein solcher Lehrer nicht vorhanden, so schlief der Unterricht auf diesem Gebiete wieder, wie er so oft noch bis spät ins 19. Jahrhundert hinein schlafen ging, wenn ein an den schematischen Betrieb des Lateinischen gewöhnter und geistesarmer Lehrer mit den Schätzen der Muttersprache nicht umzugehen wußte und lieber lateinische und griechische Formen paukte, um der geistigen Zucht muttersprachlichen Unterrichts und ernstester stundenlanger Vorbereitung für dieses Lehrfach zu entgehen. Es lastete also immer noch der Bann der Tradition und der mit dieser eng verbundenen Schulpedanterie auf dem deutschen Unterricht. Der glänzende Aufschwung unserer Literatur in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts war jedoch berufen, auch diesen zu lösen und dazu zu führen, dem deutschen Unterricht die feste und geachtete Stellung im Lehrplan zu geben oder zu sichern, die ihm von Haus aus gebührte. Die unvergänglichen Geisteswerke der deutschen Unsterblichen rückte unsere Sprache in der Wertschätzung neben die Sprache der Antike und mußten auch dem verstocktesten Anhänger des Alten Bewunderung und Achtung einflößen. Man erkannte es mehr und mehr, daß auch in der deutschen Sprache eine starke Kraft wohnte, den höchsten und gereiftesten Gedanken eine würdige und tadellose Form zu geben, man erkannte es ebenso, daß ernste und gewissenhafte Pflege dieser tiefsinnigen Sprache eine Geistesgymnastik in sich schließe, die der Zucht der Antike nicht nachstehe. Ein solch wertvolles Gefäß mit so herrlichem Inhalt war ferner vor Mißachtung und Verkennung geschützt. Man fühlte mehr und mehr die ernste nationale Pflicht, den Sinn der Jugend für die Schönheiten der eigenen Sprache zu wecken und sie in ihrem Gebrauche gewandter zu

[illegible] als das frühere Geschlecht, das keinen Satz zu bilden vermochte, [illegible] nicht ein halbdutzendmal über fremdländische Hindernisse zu stolpern.

Bei diesem großen Fortschritt des Bewußtseins, daß Kenntnis der Literatur, Geschmack, guter deutscher Stil fortan eine wesentliche Rolle auf Schulen spiele, soll man eins nicht vergessen: Gegenüber der elementaren Erstarrung des unteren Volkes, gegenüber der antinationalen Gesinnung und Lebenshaltung der höheren Gesellschaftskreise, der fürstlichen Höfe und des Adels mit allem, was zu ihm gehörte, stand im 18. Jahrhundert der Mittelstand und in ihm der Gelehrte mit seinem in der Stille wirkenden Patriotismus als Wegweiser für die Zukunft da, wiewohl er es nicht auszusprechen wagte, was wirklich war, daß die Kraft und Zukunft der deutschen Nation in ihm beschlossen war. Wenn schon im Jahre 1724 der wackere Steinbach (s. S. 109) darüber klagt, daß unsere Sprache so in Verachtung gekommen sei, weil wir mehr begierig seien, andere Sprachen zu lernen als unsere eigene, wenn 1732 ein Ungenannter (s. S. 117) die Hindernisse einer verständigen Orthographie und Sprechreinheit darin sieht, daß unser Vaterland durch so viele Regenten zerrissen sei, daß ihm die Einheit fehle; wenn Antesperg (s. S. 103) in seiner kaiserlich deutschen Grammatik (1747) herzliche patriotische Worte spricht, daß wir Deutschen die französische Sprache so gern redeten und ausübten und dadurch den Erbfeind unseres deutschen Vaterlandes noch größer machten und daß wir auch in anderen Dingen so gern Liebhabereien des Fremden, Vernachlässigung des Eigenen betrieben und lüsterne Schüler der Ausländer abgäben; wenn Gottsched bei all seinen Schwächen, die ihn dem Spott seiner Zeitgenossen und ungerechter Beurteilung späterer Zeiten aussetzten, im Grunde seine Erfolge einer warmen patriotischen Gesinnung verdankte, wie sie Opitz, Leibniz, Bödiker, Frisch und Thomasius erfüllten, wenn überhaupt in diesem Jahrhundert das patriotische Pathos in der Gelehrtenstube oft größer war als das Wissen auf deutschsprachlichem Gebiet, wie es erst die Zukunft brachte, und wenn dieses Pathos mächtiger wirkte als ruhiges und richtiges Urteil, so soll man das als einen Fehler begeisterter Jugend ansehen, aber nie vergessen, daß eine aufwärtsstrebende Nation aus dem Bewußtsein der Beleidigung und der Verachtung, die ihr erwiesen werden, und aus der Erkenntnis all der Mängel, die ihr anhaften, neue Kraft und neuen Antrieb zu energischem Auftreten und bessere Einsicht in die Mittel und Wege, die zu wählen sind, schöpfen muß, um aus der Jämmerlichkeit unseliger Mißachtung sich emporzuringen zu ungeschwächter Kraft. Nur in der eigenen Kraft — und dazu gehört vor allem die Kraft der eigenen Sprache — ruht das Schicksal jeder Nation. In diesem Satze lag das Ringen deutschen Geistes eingeschlossen und das Ringen der deutschen Schule, soweit sie dem Geiste der Zeit sich eröffnete. Die Folgezeit hat nur auf- und ausgebaut auf dem Grunde des Zeitalters, das wir durchwandert haben.

VI. Das 19. Jahrhundert.

30. **Einleitung.** Die geschichtliche Entwicklung des deutschen Unterrichts im 19. Jahrhundert in kurzen Zügen und mit guter Übersicht wiederzugeben ist nicht ganz leicht. Die Fülle des Stoffes, die in diesem Zeitraum auf uns einströmt und die gegen Ende des Jahrhunderts fast unübersehbar anwächst, macht Sichtung recht schwierig. Außerdem stehen wir dieser Zeit noch zu nahe, wir befinden uns noch in dem lebendigen Prozeß des Werdens; wir haben an vielen Stellen noch gar keine festen Formen vor uns, wie sie der Unterricht in den klassischen Sprachen so klar übersehbar bietet. Dafür haben wir aber auch fast nirgendwo einen Körper, den der Geist verlassen hat. Der Geist baut sich vielmehr auf manchen Gebieten dieses Unterrichtsbetriebes noch immer seinen Körper. Mit anderen Worten: es sind noch nicht überall feste und ruhige Ziele, wie sie der altsprachliche Unterricht doch im ganzen und großen hat, im deutschen Unterricht herausgewachsen. — Wir müssen uns deshalb vielfach bescheiden und uns hüten, keine äußerliche Beispielsammlung zu bieten. Und wenn es auch schwer ist, überall die inneren Werte genau zu beachten und festzustellen und zu einem sicheren Einblick zu kommen, was zufällig und vorübergehend an Empfindungen, Ansichten und Erscheinungen ist, oder was wesentlich ist und was dauernden Wert hat, der Versuch muß gemacht werden, um zu einem festen historischen Ergebnis zu kommen. Am besten wird die Betrachtung der Entwicklung des deutschen Unterrichts von den verschiedensten Seiten her angestellt, um ein möglichst vollständiges Bild zu erhalten. Wenn es dabei hie und da zu Wiederholungen kommt, so wird doch die verschiedene Beleuchtung, in der die Vorgänge erscheinen, Ermüdung verhindern, weil das Allgemeine an Leben gewinnt, wenn es vom Besonderen getragen wird und unter besonderen Bedingungen sich kundgibt.

Zunächst sind die allgemeinen leitenden Ideen zu betrachten, die zu immer größerer Wertschätzung des deutschen Unterrichts veranlaßten, sowie die führenden Geister, welche Einfluß ausgeübt haben auf diese leitenden Ideen; sodann werden wir die Vorbildung der Lehrer für diesen Unterricht, die Stundenpläne und Lehrziele darzulegen haben, in denen die offiziellen

Welche Stellung nehmen zu den Wünschen der Zeit und in denen die Förderung sich zeigt, welche der deutsche Unterricht amtlich genießt, und schließlich werden wir uns mit der Entwicklung der einzelnen Zweige zu beschäftigen haben: der Grammatik, der Lektüre und der Behandlung der Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht, des schulmäßigen Betriebes der Literaturgeschichte, der Poetik und Metrik, sowie der Behandlung des deutschen Aufsatzes und der damit zusammenhängenden grammatischen und stilistischen Fragen.

Mit der Zunahme des Interesses, das dem deutschen Unterricht mehr und mehr gewidmet wird, wächst auch die Zahl der Fragen, die aus diesem Unterricht hervorwachsen. Es zeigt sich auch hier, wie an vielen anderen Stellen des Unterrichts, daß der Menschengeist viel leichter Probleme zu stellen als diese rasch zu lösen und in Wirklichkeit umzusetzen vermag.

31. Leitende Ideen und führende Geister. In den Anfang des Jahrhunderts spielte noch hinein, was wir die klassische Literatur zu nennen gewohnt sind, die für das geistige Leben der neuen Zeit die Grundlagen und Vorbedingungen geschaffen hat und alle die Voraussetzungen, unter denen dieses geistige Leben allein denkbar ist. Dazu setzte nun die Entwicklung des nationalen Lebens und der von ihr bestimmten Literatur, die Romantik, ein, die ihrem Wesen nach aus dem 18. Jahrhundert stammte, aber in voller Wirkung sich erst im Beginne des 19. Jahrhunderts entfaltete. Noch niemals war das Interesse für deutsche Sprache und Literatur so lebendig gewesen als in den politisch traurigen Tagen, da Form und Bestand der deutschen Nation, wie sie seit dem Dreißigjährigen Kriege sich mühsam behauptet hatte, unter der Fremdherrschaft ihrer endgültigen Auflösung entgegenging. Besondess angeregt war dieses Interesse durch die germanistischen Forschungen jener Tage. Im Jahre 1803 und 1804 regte Wilhelm Schlegel die Geister an für das Nibelungenlied. Er verglich es mit der Ilias und nannte es ein Wunderwerk der Natur und ein erhabenes Werk der Kunst, dergleichen seitdem noch nie wieder in deutscher Poesie aufgestellt worden. Er selbst gedachte es herauszugeben. Ihm kam von der Hagen zuvor (1807); dieser gab außer dem Nibelungenlied eine Sammlung deutscher Volkslieder und eine Bearbeitung mehrerer Gedichte des deutschen Sagenkreises unter dem Titel „Der Helden Buch“ heraus (1811). Arnim und Brentano veröffentlichten 1806 und später unter dem Titel „Des Knaben Wunderhorn“ eine deutsche Liedersammlung. Görres schrieb 1807 über die deutschen „Volksbücher“ und lieferte eine Übersicht der gesamten auf Jahrmärkten verkauften und in den unteren Schichten der Nation noch geschätzten Volksliteratur, vor allem die Legenden und Romane von Genoveva, Gregorius auf dem Steine, Magelone, Melusine, Kaiser Octavianus, vom gehörnten Siegfried, Herzog Ernst, Heinrich dem Löwen, vom Eulenspiegel, Doktor Faust und vom ewigen Juden. Die Brüder Grimm gaben gemeinsam 1812 und 1815 ihre „Kinder- und Hausmärchen“, 1816

und 1818 die „Deutschen Sagen" heraus. So vertiefte sich das nationale Empfinden und loderte, geschürt von all den Sängern, die in dieser Zeit für Deutschlands Ehre sangen, zu hellen Flammen auf unter dem Drucke der französischen Fremdherrschaft. Charakteristisch ist es für diese ganze Bewegung, daß ein Sänger und ein Held in dieser Zeit voll Blut und Eisen das Lied von der Muttersprache sang (1814) und ihr zurief:

Steig empor aus tiefen Grüften,
Längst verschollnes altes Lied,
Leb aufs neu in heilgen Schriften,
Daß dir jedes Herz erglüht.

Und ebenso bezeichnend ist, daß ein anderer Sänger dieser Tage (zwischen 1810 und 1813) der Muttersprache die Stellung einer Bildnerin des Volkes zuweist:

Stürme, rausche, lispl' und säusle!
Zimmre, glätte, hau und meißle,
Schaffe fort mit Schöpfergeist!
Dir läßt gern der Stoff sich zwingen,
Und dir muß der Bau gelingen,
Den kein Zeitstrom niederreißt.

In derselben erzieherischen Richtung gehen die Gedanken, wenn A. W. Schlegel in seiner Untersuchung über das Nibelungenlied im deutschen Museum 1812 forderte, daß dieses Epos „in allen Schulen, die sich nicht kümmerlich auf den notwendigsten Unterricht einschränken", gelesen und erklärt werde. Dieser ganze Geist der Zeit, den man unter der Bezeichnung Romantik zusammenfaßt, hat gegenüber der allzu klassizistisch gerichteten Strömung, in die Goethe und Schiller zeitweise geraten waren, das Heimische zu Ehren gebracht und dadurch das Nationalgefühl gehoben und das Verständnis für die Schönheit der mittelalterlichen Poesie geweckt. Dieser deutsche Geist hat auch die Schätze fremder Literatur durch meisterhafte Übersetzungen zugänglich gemacht, hat „kühngemut den fremden Geist in deutsch Gefäß gegossen, die fremde Form durchströmt mit deutschem Blut". So wurden Shakespeare, Tasso, Ariost, Cervantes und reiche Gaben orientalischen Ursprungs aus entlehntem Gut zu deutschem Eigentum. Dieser Geist hat in seiner Vielseitigkeit fast alle Gebiete der Wissenschaft und Kunst anregend gefördert. Hand in Hand mit der historischen Sprachforschung ging die Forschung über die deutsche Literatur, über deutsches Recht und deutsche Mythologie.[1])

Man sollte nun meinen, daß diese lebendig empfundenen Werte, diese vaterländischen Güter und Ideale, diese vollere Empfindung und Wertschätzung der Muttersprache, die diese Generation in neuer Erkenntnis gewonnen hatte, für die Erziehung der nachfolgenden Generation alsbald verwertet und in die Bildungsanstalten der Jugend eingeführt wären, soweit sie schulmäßig sich einführen ließen. Doch dem war nicht so.

Verschiedenes wirkte mit, um die neuen Werte nicht in die Schule und zu schulmäßiger Behandlung gelangen zu lassen. Der ältere Grimm

[illegible] sich der Einfluß der
[illegible] Sprache und Literatur voll-
[illegible] mit eindringlichen Worten
[illegible] aus der Schule hinaus. Er
[illegible] deutschen Sprachlehren für ver-
[illegible] Pedanterie, durch welche die
[illegible] Kindern gestört und eine herrliche
[illegible] mit der Muttermilch eingibt und
[illegible] zu Macht kommen lassen will,
[illegible] so sagt er wörtlich, „der sein Deutsch
[illegible] gelehrt, darf sich nach dem treffenden
[illegible] selbsteigene, lebendige Grammatik nennen
[illegible]regeln fahren lassen. — Gibt es folglich
[illegible]schen Sprache für Schulen und Hausbedarf,
[illegible] der einfachsten und eben darum wunderbarsten
[illegible] unübersehliches Alter bis auf seine heutige Ge-
[illegible] so kann das grammatische Studium kein anderes,
[illegible]schaftliches und zwar der verschiedenen Richtung
[illegible] philosophisches, kritisches oder historisches seyn."[2])
[illegible] Jacob Grimm seine Ansicht gemildert und erklärt, daß er
[illegible]heit der deutschen Sprachlehre, den Unwert der Bücher,
[illegible] zugrunde legte, beklagt, den fast sinnlosen Elementarunter-
[illegible]ffen, aber nicht eine vernünftige Anwendung der deutschen Gram-
[illegible] den Oberklassen verworfen habe.[3]) Gleichwohl blieb das erste
[illegible] maßgebend und eindrucksvoll und bewirkte, daß die Ergebnisse der ge-
[illegible] Forschung, die so wie so nur langsam durchdringen von den Höhen
[illegible]schaftlicher Forschung in das Leben der höheren Schulen, in diesem Falle
[illegible] längere Zeit gebrauchten, um die Verwertung zu finden, die sie verdienten.

Es kam noch etwas anderes hinzu. Die Humanisten jener Tage waren von dem Hauche des neuen Geistes nicht allzusehr berührt. Daß das Antike das Gesunde, das Romantische das Kranke sei, glaubte mit Goethe der Neuhumanismus. Und wenn Fr. A. Wolf in einem Gutachten über die in Berlin 1812 erlassene Prüfungsordnung der Abiturienten erklärte, Deutsch solle wohl billig obenanstehen, und wenn er auch von der Beschäftigung mit fremden Sprachen vor allem eine Kräftigung des Gefühls für die Eigenart der Muttersprache erwartete, so war das edel gedacht; aber im Schulbetriebe selbst räumten die Humanisten der Muttersprache nicht den Raum und die Bedeutung ein, die sie beanspruchen durften, die Hochschätzung der griechischen Sprache ließ das nicht zu. Als das letzte Ziel der Erkenntnis, das, was die Priester von Eleusis die Epoptie oder die Anschauung des Heiligsten benannten, bezeichnete F. A. Wolf die Kenntnis der altertümlichen Menschheit und durch und in dieser die Kenntnis des Menschen selbst, welche dadurch erreicht werde,

daß unser Blick anhaltend auf eine große Nation und auf deren Bildungsgang in den wichtigsten Verhältnissen und Beziehungen gerichtet sei. Und das finde sich nur im alten Griechenland: Völker und Staaten, welche die Grundlage eines zu echter Menschlichkeit vollendeten Charakters ausmachen; Völker von so allgemeiner Reizbarkeit und Empfänglichkeit, daß nichts von ihnen unversucht gelassen wurde, wozu sie auf dem natürlichen Wege ihrer Ausbildung irgend eine Anregung fanden, und die diesen ihren Weg unabhängiger von der Einwirkung der anders gesinnten Barbaren und länger fortsetzten, als es in nachfolgenden Zeiten und unter veränderten Umständen möglich gewesen wäre; die über den beengten und beengenden Sorgen des Staatsbürgers den Menschen so wenig vergaßen, daß die bürgerlichen Einrichtungen selbst zum Nachteil vieler und unter sehr allgemeinen Aufopferungen die freie Entwicklung menschlicher Kräfte überhaupt bezweckten; die endlich mit einem außerordentlich zarten Gefühl für das Edle und Anmutige in den Künsten nach und nach einen so großen Umfang und so viel Tiefe in wissenschaftlichen Untersuchungen verbanden, daß sie unter ihren Überresten neben dem lebendigen Abdrucke jener seltenen Eigenschaft zugleich die ersten bewunderungswürdigsten Muster von idealer Spekulation aufgestellt haben. — Das Ergebnis klassischer Studien war für F. A. Wolf eine allseitige Entwicklung aller Seelenkräfte, der intellektuellen wie der moralischen und ästhetischen, das Mittel, zu diesem Ergebnis zu gelangen, waren ihm Übungen aller Art, von den elementarsten bis zu den höchsten und schwierigsten. In einer Dedikation an Goethe, welche F. A. Wolf seinem Aufsatz („Darstellung der Altertumswissenschaft"), dem diese Gedanken entnommen sind, beigab, wurde der Dichter gleichsam zum Schutzheiligen dieser Ideen bestellt; am Schlusse seiner Ausführungen ruft F. A. Wolf aus: „Wir Deutschen, nach so manchen Verbildungen, stimmen am willigsten unter den Neueren in die Weisen des griechischen Gesanges und Vortrages; wir am wenigsten treten zurück vor den Befremdlichkeiten, womit jene Heroen anderen den Zutritt erschweren; wir allein verschmähen immer mehr die einfache Würde ihrer Werke zu verschönern, ihre berühmten Unanständigkeiten meistern zu wollen. Wer aber bereits so viel von dem göttlichen Anhauch daheim empfand, dem wird der ernsthafte Gedanke schon leichter, in den ganzen Kultus der begeisternden Götter einzugehen." Diese Anschauungen Wolfs sind hier so ausführlich gegeben, um den Geist der Schule jener Tage zu kennzeichnen. Denn Wolfs Einfluß war groß und aus seiner Schule stammten die meisten Lehrer, Direktoren, Schulräte, Professoren, die in der Folge die Neugestaltung des Gelehrtenschulwesens in Preußen und in Deutschland durchgeführt haben und als Kärrner nicht immer den Geist besaßen, von welchen der König für sein Bauen sich leiten ließ. Wenn in diesem Neuhumanismus viel edle Begeisterung lag, manche Phrase und manches Schlagwort lief doch mit unter, das noch heute unserer Schule zum Schaden gereicht.

Noch deutlicher tritt das bei Hegel hervor, der ebenfalls zu den führenden Geistern jener Tage gehört. Im Jahre 1809 sagte er als Direktor in einer Rede bei der Preisverteilung im Gymnasium zu Nürnberg: „Die Vollendung und Herrlichkeit dieser Meisterwerke muß das geistige Band, die profane Taufe sein, welche der Seele den ersten und unverlierbaren Ton und Tinktur für Geschmack und Wissenschaft gebe. Und zu dieser Einweihung ist nicht eine allgemeine äußere Bekanntschaft mit den Alten hinreichend, sondern wir müssen uns ihnen in Kost und Wohnung geben, um ihre Luft, ihre Vorstellungen, ihre Sitten, selbst, wenn man will, ihre Irrtümer und Vorurteile einzusaugen, um in dieser Welt einheimisch zu werden — der schönsten, die je gewesen ist. Wenn das erste Paradies das Paradies der Menschennatur war, so ist dies das zweite, das höhere, das Paradies des Menschengeistes, der in seiner schöneren Natürlichkeit, Freiheit, Tiefe und Heiterkeit, wie die Braut aus ihrer Kammer hervortritt. Ich glaube nicht zu viel zu behaupten, wenn ich sage, daß, wer die Werke der Alten nicht gekannt hat, gelebt hat ohne die Schönheit zu kennen."[4]) — In einer solchen Welt, in diesem Paradiese des Menschengeistes blühten die Blumen der Antike so mächtig, man möchte sagen südlich betäubend, daß für die einfacheren Blumen germanischer Heimat wenig Raum blieb. F. A. Wolf selber und ähnliche große Naturen waren ja weitherzig genug, auch der Muttersprache die gebührende Stellung zu sichern im Leben der Schule. Aber was taten alle die vielen kleinen Geister, die ad verba magistri und auf althergebrachte Gewohnheit eingeschworen waren? Mit dieser Frage kommen wir auf das größte Hindernis, das dem Eindringen des neuen Geistes im Wege stand. — Man muß ja zugeben, daß die neuen Errungenschaften auf dem Gebiet der Germanistik — den Begriff im weitesten Sinne gefaßt — vielfach noch nicht so verarbeitet, so in Fleisch und Blut weiterer Kreise übergegangen waren, daß man an schulmäßige Verwendung hätte denken können; aber die Schätze der Literatur, die Schätze grammatischer Studien waren in so großer Fülle vorhanden, daß von der Reichen Tische doch einige Brosamen für die Schule hätten abfallen können. Daß das nicht geschah, liegt in der Menschennatur und in der Natur der Schule tief begründet. Alle wahren Reformen nehmen einen langsamen Weg, schon in Staat und Kirche; noch langsamer ist ihr Weg in der Schule; hier macht die Gewohnheit, diese mächtige Lehrmeisterin, die ja sonst ihren unschätzbaren Wert für die Erziehung hat, sich oft als unumschränkte Herrin geltend; nirgend anderswo regieren alte Formen so hartnäckig als in der Schule; besonders der Schule vergangener Tage. Wir dürfen ja nicht vergessen, daß der eigentliche Schulmann, der geschulte Philologe, der Herr in seinem Wissensgebiete zu sein verpflichtet ist, erst ein Kind des beginnenden 19. Jahrhunderts ist, daß F. A. Wolf erst ein selbständiges Universitätsstudium für Lehrer höherer Schulen geschaffen und die Loslösung der Theologie von der Philologie, des Lehramts vom Pfarramt be-

wirkt hat. In der Regel sah man doch ein Schulamt, so sagt Wolf selbst einmal, „für einen Durchgang in ein ruhiges und fettes geistliches Amt" an. Was sollten diese Männer, denen die Schule keine rechte Heimat war, sich viel für die Schule interessieren? Wozu sollten sie den Schlendrian verlassen, der traditionell war? Die Schule von damals hätte eine viel größere Beweglichkeit besitzen müssen, als sie besaß, wenn sie dem Geist der großen Zeit und den in dieser Zeit liegenden Antrieben hätte folgen und sich neuen Bahnen hätte zuwenden wollen. Sie überließ es deshalb der Jugend selbst aus dem Quell der nationalen Literatur Trost für die Gegenwart und Ermutigung für die Zukunft zu suchen. Dafür fehlt es nicht an Zeugnissen. Immermann erwähnt in seinen Memorabilien, was der gesamten deutschen Jugend Schiller damals gewesen. Die vorzüglichsten Naturen unter den Schülern werden also sicherlich damals wie heute, wenn ihnen die Schule allzusehr eine Tretmühle und kein heiterer Tummelplatz des Geistes war, gewisse geheime Ruhepunkte ihres Fühlens und Denkens gesucht haben und eine Heimat in ihrem Inneren, aus der in viel späteren Jahren erst das hervorzugehen pflegt, was das eigene Werden und Wirken bestimmt. Tut der Unterricht in bezug auf Heimatswerte nicht seine Pflicht, so wissen die Schüler für ihre Ideale schon eigene Wege zu finden und Erquickung in eigener Sprache zu suchen, wenn sie mit fremdem Zwang zu sehr belastet werden. Es ist ein interessantes Zeichen der Zeit, wenn in den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts der Direktor Georgi am Gymnasium Carolinum in Osnabrück immer wieder in seinen an die Schüler gerichteten Publicandis, die bis zum Jahre des Sturmes 1848 nur lateinisch geschrieben waren, die Jugend ernstlich vermahnt, sich der lingua vulgaris teutonica in ihren Gesprächen zu enthalten, — dieses herrlichen Niedersächsischen Platts mit seinem tiefen Humor und seiner bündigen Treffsicherheit.[5]) Die meisten Schulen blieben eben, was sie gewesen waren, Lateinschulen in mehr oder minder gutem Sinne des Wortes, die den heimischen Werten ihre Tore verschlossen. Die sogenannten toten Sprachen, die für solche Geister, welche sie mit Leben zu füllen verstehen, ein reicher Born edelster Ideen und edelster Begeisterung sind, waren für die Masse, die aus Philistern bestand, meist nur eine Quelle der Bequemlichkeit; und wo dieser Sprachen in diesem Geiste gewaltet wird, da herrscht Grabesruhe. Nirgendwo hat sich zu jenen Zeiten Dummheit und Bequemlichkeit so gern in den Schutz der Scheinwissenschaft geflüchtet und dabei vaterländische Werte arg geschädigt als im Gebiete gymnasialer Orthodoxie.

Erst führende Geister brachten in diese heimatsabgewandte Welt allmählich deutschen Geist. Interessant ist, wie schon in den zwanziger Jahren in Kreisen, in denen man die humanistische Bildung hochschätzte und man die Reinheit der alten Gymnasien nicht angetastet wissen wollte, die Wertschätzung des Deutschen, des Deutschen auch als besonderen Unterrichtsfaches beträchtlich im Wachsen begriffen war.

Im Jahre 1820 wies der Direktor des Friedrichs-Wilhelms-Gymnasiums in Berlin, A. F. Bernhardi, der den Romantikern nahestand, auf die Eigenart des deutschen Aufsatzes im Unterschied von anderen rhetorischen Übungen hin und auf den allgemeinen erziehlichen Wert des Deutschen. Bernhardi sagt, daß die vermittelnde und hemmende Muttersprache bei der Auffassung und dem Produzieren der Vorstellungen in fremder Sprache je länger, je weniger in Betrachtung und zum Bewußtsein komme; in je höherem Grade dieses geschehe, um so mehr behaupteten wir von dem, der diese Fertigkeit erworben habe, daß er der Sprache mächtig sei. Man sehe hier den Grund der so oft aufgestellten Behauptung, daß es nicht gut möglich sei, auch nur zwei Sprachen gleich gut zu wissen. Eine müsse diejenige sein, in welcher der Geist seine Anschauungen bezeichne und sei dies eine andere als die des Landes, in welcher der Mensch erzogen und geboren sei, so gehöre derselbe innerlich nicht mehr der Nation an, in deren Mitte er das Licht der Welt erblickte, sondern derjenigen, in welche er sich künstlich hineingebildet habe.[6]) In solchen Worten klingt etwas wieder, was den Schulmännern von früher nicht so zum Bewußtsein gekommen, daß mit dem In-die-Schule-gehen bei den Alten doch auch die Gefahr der Entfremdung vom eigenen Mutterboden verbunden sei und daß die dienstbare Verknüpfung der Muttersprache mit dem Fremden auch ihre ernsten Gefahren habe. Gleichwohl blieb diese Verknüpfung noch auf lange Zeit das Normale. Am kräftigsten äußert sich in dieser Richtung der bayerische Schulmann Friedrich Thiersch. In seiner Schrift über „Gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern" räumt er ein, daß jede Einrichtung der gelehrten Schulen als mangelhaft oder als verfehlt anzusehen sei, die dem Deutschen nicht die gebührende Pflege bereite; ein gründlicher und zusammenhängender deutscher Unterricht, der deutsche „Sprache, Schreibung. (Styl) und Literatur" zum Gegenstande habe, sei nötig; von diesen Dingen könne nicht zuviel in den Schulen gelehrt werden. Einer solchen Forderung liege das lebhafte und ehrenhafte Gefühl zu Grunde, daß es uns im Deutschen noch sehr gebreche; dieses Gebrechen des deutschen Ausdrucks und Vortrages, des grammatischen wie des logischen, komme uns in vielfacher und abschreckender Gestalt selbst in öffentlichen Urkunden entgegen. So bestimmt und stark nun die Bereitwilligkeit sei, das Fehlende auf diesem Gebiete zu ersetzen, so täusche man sich doch gemeiniglich ebensosehr über den Satz und die Natur des Übels wie über die Mittel der Heilung. Dem guten Stil liegt nach Thiersch' Meinung die Kunst richtig zu denken und die Klarheit der Einsicht zu Grunde, also Gewandtheit des Geistes und Gründlichkeit der Kenntnisse. Wo beides vereinigt wird, sei für den Stil die Hauptsache schon gewonnen, und wo der Stil schlecht sei, werde in den meisten Fällen der Schluß auf Ungeübtheit des Geistes und auf mangelhaftes Wissen untrüglich sein. Sei nun aber der schlechte Stil, der unpassende Ausdruck, die ungenaue Tei-

lung (Thiersch hat die Einteilung, die Disposition im Auge), die verfehlte Verbindung mit allen den Gebrechen des Dürftigen und Überfüllten, des Verworrenen und Unklaren, des Übertriebenen und Matten zumeist Folge eines unrichtigen Denkens und eines unvollkommenen Wissens, so ergebe sich von selbst, daß wir uns von demselben nicht durch äußere Vorkehrungen, zufällige Stilübungen und allerlei Regeln und Lehrwerk werden befreien können: Ein solches Verfahren wäre der Heilart des Arztes zu vergleichen, welcher den Krebs mit wohlriechendem Wasser, oder das Faulfieber mit Lindenblüten bekämpfe und zu besiegen hoffe. Sitze das Übel aber in der Ungeübtheit des Geistes und mangelndem Wissen, so sei es bei den Älteren unheilbar und bei den Jüngeren könne ihm nur durch Gründlichkeit des Unterrichts und Strenge der wissenschaftlichen Methode vorgebeugt werden: ohne Verbesserung, Hebung und Stärkung des Unterrichts unserer gelehrten Schulen sei also auch eine Verbesserung des deutschen Unterrichts undenkbar. In der Hauptsache nun sieht Thiersch als das beste Mittel den Stil zu bilden in einem ernsthaften und mannhaften Studium edler und zumeist antiker Muster. Weder Klopstock noch Lessing, weder Winckelmann noch Herder, noch irgend ein anderer Künstler in deutscher Rede habe Unterricht in deutscher Grammatik gehabt; dagegen habe sowohl dieser Unterricht, wie deutsche Lesung und Übung keine Früchte getragen, wenn sie nicht in dem fruchtbaren Erdreich antiker Muster eingepflanzt gewesen seien. Wir sehen also — auf Einzelheiten kommen wir an anderer Stelle noch zurück —, zum größten Teil will Thiersch den deutschen Unterricht an das klassische Studium anlehnen, zum geringeren Teil und zwar durch das Lesen der vorzüglichsten Werke unserer Literatur in den oberen Klassen den deutschen Unterricht auch zu einiger Selbständigkeit erheben. — Ähnlich wie in Bayern der vornehmste unter den führenden Geistern dachte auch in Preußen der einflußreichste Mann — Johannes Schulze. In einer Besprechung des Thierschschen Buches hält auch er es einerseits für eine Torheit, die Muttersprache, welche wir mit der Muttermilch bekommen haben, lehren oder lernen zu wollen; er räumt aber anderseits ein, daß ein gründlicher und zusammenhängender Unterricht, welcher die deutsche Sprache zum Gegenstande habe, in den gelehrten Schulen stattfinden, daß er aber mit dem Studium des Lateinischen und Griechischen auf das engste verknüpft werden müsse.[8]) Selbständigere, ja gänzlich entgegengesetzte Wege wünschten andere Männer, deren Stimme und Vorbild einflußreich waren, so vor allem der Portenser Koberstein. Als dieser um die deutsche Literaturgeschichte hochverdiente Schulmann im Jahre 1820 in Pforta als 23 Jahre alter Schulamtskandidat eintrat, machte er kräftig Front gegen die geheiligte Tradition. Was bis dahin als Vorzug für Pforta gegolten hatte, die hervorragende Blüte und Pflege der klassischen Literatur der Alten, war ihm nicht das Vornehmste, nicht Gegenstand seines besonderen Strebens: viel-

mehr trat er dem Traditionellen schon dadurch offen entgegen, daß er bei den Gelegenheiten, wo bis dahin die Lehrer mit ihren Schülern Lateinisch zu reden gewohnt waren, so fortzufahren sich weigerte, und auch, wenn er lateinisch angeredet wurde, deutsch antwortete. Es waren die heutigen Kulturbestrebungen und die neueren Sprachen, die er in Pforta einzuführen strebte. Darin bewährte er eine große Treue und Gewissenhaftigkeit. Er umgab sich mit einigen Primanern, mit denen er einen Teil des Nibelungenliedes las und die er in das Altdeutsche einführte. Den Mathematikunterricht, den er anfangs erteilte, gab er auf, wirkte mehr und mehr für den deutschen Unterricht und eröffnete den Primanern eine ganz neue Welt. Auch die Behörden wurden auf den jungen Mann aufmerksam. Im Jahre 1822 wurde von Berlin aus in einem offiziellen Ministerialschreiben sein Eifer, den er dem deutschen Unterricht widmete, rühmend erwähnt und er wurde schon damals zur Abfassung eines Leitfadens für den Unterricht in der deutschen Literaturgeschichte aufgefordert.[9]) Selbständigen Wert und größere Unabhängigkeit von den Alten wies auch Schleiermacher dem deutschen Unterricht im Plane der höheren Schulen (1826) zu. Nichts hat nach seinem Urteil die allgemeine Bildung so sehr zurückgehalten als der Mangel an Geschick im Gebrauch der deutschen Sprache. „Wenn wir“, so sagt er, „auf den früheren Zustand unserer Mittelschulen zurücksehen und beachten, wieviel Zeit auf die Erlernung der alten Sprachen verwendet, die Muttersprache aber vernachlässigt wurde; so müssen wir es natürlich finden, daß wir ein ungeschicktes Volk geworden sind. Eine Pedanterie mußte sich ausbilden eben dadurch, daß wir stolz wurden auf den Gebrauch dieser alten Sprachen, deren Eigentümlichkeit wir gar nicht anwenden konnten. Vergleicht man einen Deutschen mit einem Franzosen oder Engländer: so bietet sich der größte Unterschied dar. Franzosen und Engländer sind geübt in der Analyse und Kombination der eigenen Sprache, und wissen dieser sich in allen Lebensverhältnissen geschickt zu bedienen. Auch den deutschen Gelehrten ist seit langer Zeit der Vorwurf gemacht, daß, wenn sie auch viel wüßten, sie doch nicht verständen dies von sich zu geben.“[10]) Solche Anschauungen brachen sich zunächst noch nicht Bahn in den höheren Schulen. Wir werden bei der Behandlung der einzelnen Zweige des deutschen Unterrichts hier und da zwar erfreuliche Ansätze sehen; aber im ganzen und großen stand der deutsche Unterricht nicht so in Ehren und angemessener Übung, als es dem Werte und der erzieherischen Bedeutung der Muttersprache zukam.

Das wurde anders, als Hiecke durch sein Buch vom deutschen Unterricht im Jahre 1842 zu einer durchgreifenden Neugestaltung dieses Unterrichts eine Anregung gab, die bis auf den heutigen Tag in unseren höheren Schulen nachwirkt.[11]) Es kam Hiecke, der damals Konrektor und Professor am Gymnasium in Merseburg war, zustatten, daß er gründlich durchgebildeter Philologe war, der durch jahrelanges Studium mit den Er-

gebnissen der Germanistik sich bekannt gemacht hatte und der auf der Höhe der philosophischen Bildung seiner Zeit stand und zugleich als gläubiger Christ auch eine sichere Heimat im religiösen Gebiete hatte. Dem nach dem Nützlichen strebenden Zeitgeiste wollte er keine Konzessionen machen; neben dem deutschen Unterricht hielt er deshalb nichts für geistbildender als die großen antiken Schriftwerke. Aber dem deutschen Unterricht, den er nicht mehr als Diener und Sklaven des klassischen Unterrichts angesehen wissen wollte, stellte er seine eigenen Aufgaben. Es sollte nicht mehr nach der bisherigen Praxis die Beschäftigung mit unseren Klassikern lediglich dem Privatstudium überlassen bleiben, sondern nach einer richtigen Auswahl die für die Geistesbildung fruchtbarsten Werke im Unterrichte selbst behandelt, dadurch der Horizont der Schüler planmäßig erweitert und Stoff für mündliche Redeübungen und schriftliche Ausarbeitungen gewonnen werden. Gehaltvolle und eindringende Lektüre also trat nunmehr als gleichberechtigt neben die rhetorisch-stilistischen Aufgaben des deutschen Unterrichts und trat zugleich in ein festeres Verhältnis und in belebende Wechselwirkung zu den stilistischen Übungen. Wenn Hiecke so weit ging, daß er, um intensive Bildung und ideales Können und Wissen zu erreichen, täglich 12 Stunden, Sonntags 6 Stunden Arbeit von den Schülern der oberen Klassen verlangte, so muß man das seiner Begeisterung für die edlen Ziele zugute halten, die auch in kürzerer Zeit zu erreichen sind, wenn nur ein gesunder Geist in gesundem Körper wohnt. — In demselben Jahre, in welchem Hieckes Buch erschien, trat auch Philipp Wackernagel[12]) für den deutschen Unterricht ein und zwar, was die Lektüre anbetrifft, im Geiste Hieckes, wenn auch die Methodik und die formale Seite Wackernagelscher Didaktik wesentlich anders war. Auch er sieht im Lesen den Schwerpunkt des Lehrfaches, warnt aber vor verfrühter Produktion in deutschen Aufsätzen und ist ein gemäßigter Gegner der von Hiecke empfohlenen analytischen Behandlung der deutschen Lektüre; er will vielmehr unmittelbarere Wirkung, die weniger durch das Dazwischentreten des Lehrers beeinflußt werden soll, als durch feine Lenkung und Leitung sowie geschickte Wahl und anregenden Wechsel des Lesestoffs. Deshalb stellte er das Beste und Verständliche, was die neuere deutsche Literatur für die Jugend bot, zu einem sinn- und planvollen Lesebuche zusammen und wurde damit zum eigentlichen Begründer des deutschen Lesebuches in seiner heutigen Form. Grundsatz war bei ihm: es soll viel Gutes gelesen und dem Schüler möglichst zu eigen gemacht werden, nicht aber soll dabei über sprachliche Formen und ästhetische Gesetze theoretisiert, sondern dem gesunden Menschenverstand und der Empfindung und Empfänglichkeit des Gemütes reiches Vertrauen geschenkt werden.

Neben Hiecke und Wackernagel nahm Rudolf von Raumer Stellung zum deutschen Unterricht in dem 1852 in zweiter Auflage erschienenen dritten Teile der Geschichte der Pädagogik seines Vaters Karl von Raumer.[13]) Raumer trat mit Hiecke und Wackernagel gegen die Pedanterie des bis-

herigen Grammatikbetriebes auf und er war mit ihnen einverstanden, daß das Gymnasium seine Schüler mit den Meisterwerken der deutschen Literatur bekannt machen müsse. Doch waren ihm Hieckes Ziele zu hoch gesteckt und die gestellten Aufgaben über den Horizont der Schüler hinausgehend. Ihm war auch Hieckes Verfahren bei der Erklärung deutscher Schriftwerke allzubreit und ermüdend. Raumer — auf einzelnes kommen wir bei der Behandlung der Lektüre noch zurück — fiel nun aber ins andere Extrem: er wollte jede Erklärung eines Schriftstellers von der Schule fernhalten und nur zusammenhängende Vorlesung von Meisterwerken zulassen; er sieht die Aufgabe der Schule in der Überlieferung der Schriftwerke, nicht in der Erklärung, und er verwirft die ästhetisch zergliedernde und kommentierende Methode. Weil er Mißbrauch fürchtete, hinderte er auch guten und maßvollen Brauch, der zur Ausbeutung des reinen Goldes aus den Schätzen unserer Literatur wohl führen konnte. Auch sonst faßte Raumer die Ziele und Aufgaben des Gymnasiums zu eng, indem er diese Anstalt nur als Bildungsstätte zukünftiger Gelehrter und Beamter ansehen wollte. Seine Meinung faßte er also zusammen: das Gymnasium gibt den Ständen, deren Schule es ist, nur die erste Hälfte ihrer Bildung, während die zweite der Universität vorbehalten bleibt. Die Bildung unserer Geistlichen, Ärzte und Richter besteht in bezug auf die hochdeutsche Schriftsprache und auf Literatur etwa in folgendem: für den eigenen mündlichen und schriftlichen Gebrauch soll die hochdeutsche Schriftsprache diesen Ständen womöglich so zur zweiten Natur werden, daß sie ihrer in derselben Weise mächtig sind wie der schriftlose Mensch im mündlichen Verkehr seinen Dialekt zu handhaben weiß. In bezug auf die neuere deutsche Literatur bilden diese Stände den wesentlichsten Teil des Publikums. Für sie haben unsere großen Dichter und Prosaiker ihre Werke zwar nicht ausschließlich, aber doch vorzugsweise geschrieben. Soweit die Sache nicht dem Leben selbst überlassen werden kann, wird die Schule die Vermittlerin zwischen unseren großen Schriftstellern und den studierenden Ständen sein müssen. Endlich tritt auf der Universität die wissenschaftliche Behandlung unserer Sprache und Literatur, und auch hierzu wird das Gymnasium die elementare Vorbereitung zu geben haben. — Das waren Raumers Ansichten: das Gymnasium eine Palaestra zukünftiger Gelehrter und Beamter. Daß hinter dem Berge auch noch Leute wohnen, die auf Bildung ebenso großen Anspruch haben als jene Stände, übersah Raumer oder vergaß es doch zu bemerken. Deshalb wurde er von dem Stettiner Gymnasialprofessor Ludwig Giesebrecht etwas unsanft erinnert, daß Gelehrsamkeit gut, aber Bildung noch besser sei.[14]) Giesebrecht wies darauf hin, daß seine und die Schüler der preußischen Gymnasien überhaupt, auch in den oberen Klassen, keineswegs nur künftige Pfarrer, Richter und Ärzte seien. Er sagt:[15]) „Sämtliche Zivilbeamten, selbst Subalterne, machen in Preußen den Gang durchs Gymnasium; die Postverwaltungen, die Regierungen, selbst die landrätlichen Ämter nehmen keinen

Schreiber an, der nicht das Primanerzeugnis aufzuweisen hat, das Abiturientenzeugnis gibt im Heere den Anspruch auf das Porte d'epée. Auch Nichtbeamte, Gutsbesitzer, Fabrikherren, Kaufleute, Schiffskapitäne, Gewerbetreibende von mancherlei Art finde ich in nicht geringer Zahl unter meinen ehemaligen Schülern. So entsenden unsere Gymnasien nicht alle ihre Schüler, nicht einmal deren Mehrzahl, auf die Universitäten, können mithin auch nicht die Bestimmung haben, nur Studenten zu bilden. Sie schließen allerdings die Bildung ab, welche sie gewähren, nämlich die allgemeine oder, wenn man will, enzyklopädische, nur nicht wie der Tod das animalische Leben, sondern wie der Feierabend die Menschenarbeit des Tages. Ob die weitere Bildung der Zöglinge durch die Universität, diese Vielheit von Berufsschulen unter einem Dache, oder durch eine andere Anstalt, oder wie sonst geschehen soll, darüber haben nur jene selbst und ihre Angehörigen zu entscheiden." Vom Standpunkt des deutschen Unterrichts aus wurde hier zum ersten Male ein Wort von der Gleichberechtigung der akademischen und nichtakademischen Bildung gesprochen, wurde die Exklusivität und Monopolisierung der Gelehrsamkeit in der höheren Schule angegriffen und diejenige Erziehung verteidigt, die allgemeine Bildungsziele verfolgt und nicht den Alleinbetrieb und -vertrieb für sich beansprucht.

Die Bewegung, die auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts durch die führenden Geister, die wir genannt hatten, wachgerufen und durch zahlreiche Schulmänner, die wir noch kennen lernen werden, weiter getragen wurde, kam nicht wieder zur Ruhe. Ende der sechziger Jahre griffen dann zwei Männer in sie ein, die von zwei ganz verschiedenen Ausgangspunkten aus die leitenden Ideen mit neuer Kraft und neuem Geist erfüllten: es waren das Rudolf Hildebrand und Ernst Laas. Rudolf Hildebrand trat im Jahre 1867 mit seiner Abhandlung „vom deutschen Sprachunterricht in der Schule" auf den Plan.[16]) Was Hildebrand sagt, war ebenso liebenswürdig wie bedeutend, voll Geist und Leben; er strebt die „Ausfüllung des leeren Klassenraumes mit der Fülle des Lebens" an, voll Begeisterung für die Sache, voll Humor für ihre Behandlung. Ursprünglich für die Volksschule bestimmt, greifen Hildebrands Ansichten und Absichten auch auf den gesamten deutschen Unterricht über. Hauptabsicht aber des für seine Wissenschaft begeisterten Mannes ist, gerade dem deutschen Unterricht die lebhafteste Neigung der Lehrer und die herzlichste Liebe der Schüler zu gewinnen. Hildebrand wendet sich gegen die ausschließliche Verstandesarbeit, die im gesamten Unterricht, besonders im Deutschen, viel zu sehr Hauptsache gewesen sei; deshalb habe dieser Unterricht so vielfach nichts als Langeweile erzeugt. Weiterhin will Hildebrand, daß mit der Sprache zugleich der Inhalt der Sprache, ihr Lebensgehalt voll und warm erfaßt werden; es soll nichts gelehrt werden, was der Schüler nicht aus sich selbst finden kann; das Hauptgewicht ist auf die gesprochene und gehörte Sprache zu legen; das Hochdeutsche soll nicht als etwas für sich

allein Bestehendes gelernt werden, sondern im engsten Anschlusse an die in der Klasse vorfindliche Volks- oder Haussprache (vgl. die lingua vulgaris teutonica des Direktors Georgi S. 207). Dieses sein „Naturverfahren", wie er es nennt, will Hildebrand aber auch in den oberen Klassen in gewissen Formen anwenden. Er gibt Winke, wie man Sprachkenntnisse aus dem Dialekt vermitteln kann, wie man durch Vergleichung synonyme Ausdrücke erweitern, wie man den Bildergehalt der Sprache ausnützen kann, wie überhaupt der Weg zum Kopfe durch das Herz, durch das Gefühl und die lebendige Phantasie gefunden werde. Überall predigt er gleichsam Umkehr von unnötigen Umwegen oder gar Irrwegen auf den nahen rechten Weg; dazu will er Lust und Mut machen und den Glauben an die Möglichkeit wecken; denn man warf ihm wohl vor, daß seine Ideale zu hoch gegriffen seien und gar etwas Revolutionäres an sich trügen. Ein System will er nicht aufbauen; er plante vielmehr ein Handbuch zum beliebigen Nachschlagen, Nachlesen und Nachtragen, in welchem an einer möglichsten Fülle von recht bestimmt gefaßten Einzelfällen und Einzelheiten ihre fortlaufende Ausführung, lebendigste Verdeutlichung und auch berichtigende Probe finden müßten. Hildebrands Buch ist ungeschrieben geblieben; es bleibt der nachfolgenden Generation vorbehalten, aus den tief ausgefahrenen Geleisen, die das humanistische Gymnasium geschaffen, auch andere Wege durch den deutschen Bergwald zu finden, auf welchen man mit Hildebrandscher Begeisterung wandern kann. Dieser Begeisterung gab der Meister des Deutschen besonderen Ausdruck in einem Aufsatz „Das Deutsche in der Schule der Zukunft".[17]) „Wir kommen," so sagt er (S. 112), „daran ist kein Zweifel mehr, endlich zu uns selbst, wie im politischen und nationalen Leben, so im Geistesleben, das ja vom nationalen schon mit eingeschlossen ist, und damit beginnt, das ist auch kein Zweifel mehr, ein neuer großer Hauptabschnitt unseres Lebens. Dabei gebührt es aber der Schule, die Führung zu übernehmen, wie sie im 16. Jahrhundert tat, als es galt, die griechisch-römische Welt dem Geiste als Bildungsstoff zuzuführen. Die damals begonnene Periode, die man gewöhnlich als die der Renaissance bezeichnet, läuft nun ab, wir erleben den Beginn der deutschen Periode, die eigentlich schon lange unter der Hand begonnen hat." Das waren hohe Worte; wenn bei solcher Gesinnung manchmal bei Hildebrand eine gereizte Stimmung gegen das humanistische Gymnasium sich kundgab, so dürfen wir ihm das nicht übel nehmen; seine warme Liebe für seine Muttersprache und mancherlei Übelstände an diesem oder jenem Gymnasium (wie sie auch heute noch bestehen) boten den Grund seines Zornes, wenn er ausruft: „Gönne man doch den Schülern neben der vielen Plage, die sie mit dem Verstehn sonst haben und die ja nicht ganz fallen soll — gönne man ihnen doch in diese ewige Plage hinein auch solche Augenblicke, wo sie einmal rasch die Frucht pflücken können." Diese Plagerei schreibt er dem altklassischen Unterricht zu, „weil die Schüler kaum in der obersten

Klasse dazu kommen, das Außenwerk, das sie durch Jahre und Klassen hindurch verfolgt hat, endlich auch als das zu sehen, was es ist, d. h. als Träger des Gedankens und der Empfindung im Dienste des Geistes stehend, um dessentwillen es allein da ist, als Schale für den Kern". — Wenn er nun auch solche kräftige Vorwürfe aussprach, auf radikale Umgestaltung des gesamten Schulbetriebes steuerte er nicht hin, er wollte nur die Schäden beseitigt sehen und die Aufhebung jeder Einseitigkeit anbahnen in dem Sinne, daß das richtige Aufheben immer auch zugleich ein Aufbewahren und Erhalten ist.

Tritt in allem, was Hildebrand dem deutschen Unterricht bringt, das Unbewußte des Gemütes, der Phantasie und des Herzens stark hervor und gefällt sich dieser Meister der Sprachbetrachtung in einer gewissen Systemlosigkeit, so haben wir bei Ernst Laas in seinen Büchern „Der deutsche Aufsatz in Prima" (1868) und „Der deutsche Unterricht an höheren Lehranstalten" (1872)[18]) eine ganz andere Richtung: das Bewußte, Verstandesmäßige und Systematische tritt scharf hervor im Gegensatz auch zu Raumer und Wackernagel, in näherer Berührung mit Hiecke. Hiecke und Laas, deren Ansichten hervorgewachsen waren aus einer gründlichen und lebendigen Kenntnis der deutschen Literatur und zugleich aus einer geist- und kraftvollen Erfassung des pädagogischen Berufs, bieten beide reiche Belehrung und Anregung: gemeinsam ist beiden die reiche Fülle der Gesichtspunkte, die bei Hiecke hervorgeht aus feinsinnigem poetischem Mit- und Nachempfinden des vom Dichter Gewollten und Geschaffenen; bei Laas mehr aus dialektischer Schärfe und logischer Kraft. Wenn es Hieckes Verdienst ist, die Lektüre der deutschen Klassiker in den Mittelpunkt des deutschen Unterrichts gerückt zu haben, so wird man es Laas stets zum Ruhme anrechnen, die Anschauungen, wie sie Hiecke zuerst ausgesprochen, bereichert und mit philosophischem Geiste erfüllt zu haben; bereichert auch in der Beziehung, daß er den allgemeinen Betrachtungen und Aufgaben im Gebiete des deutschen Aufsatzes wieder größere Aufmerksamkeit zugewendet hat.[19]) Der Grundgedanke war bei Laas, den deutschen Unterricht zu einer wissenschaftlichen und philosophischen Propädeutik zu gestalten, welcher „der Überbrückung der beklagenswerten Kluft zwischen den Anforderungen der Schule und der Universität und des Lebens" dienen sollte; daher soll die Lektüre in einer kritischen Ästhetik, die Aufsatzübung in einem systematisch logisch-rhetorischen Kursus gipfeln. Den engsten Zusammenschluß des Deutschen mit der griechischen Lektüre sah er als diesem Zwecke besonders dienlich an. Philosophie und Deutsch wollte er zusammenschmelzen und dieses jener unterordnen. Dazu zog er die Rhetorik in starkem Maße heran und wies ihr den literarischen Aufgaben gegenüber eine selbständige Stellung an. Er schloß sich an die Lehren der alten Rhetoren wieder an und suchte deren Theorie den Bedürfnissen der modernen Bildung anzupassen; in glänzender Ausführung zeigte er seine Theorie an einer großen

Menge von Aufsatzübungen, in denen die Abstraktion stark hervortritt und auch die moralischen Aufsatzthemen selbst nach dem völlig abgelebten Chrienschema wieder anregend gemacht und in denen die in Frage kommenden logischen Gesetze so stark zur Geltung gebracht werden, daß eine Art von philosophischer Propädeutik sich ergibt. Laas übte mit seinen Ansichten einen sehr ausgebreiteten, fast möchte man sagen beherrschenden Einfluß auf den deutschen Unterricht aus, der sich bis in unsere Tage erstreckt und, wo er auf geschickte Anwendung stößt, auch segensreiche Wirkungen übt. — Nach den Koryphäen auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts, Hiecke und Laas, hat die Übung und Ausnützung jener Ideen im einzelnen ihre Arbeit begonnen. Dabei haben besonders die Herbartianer große Rührigkeit entfaltet und fruchtbare Anregungen zur Erläuterung deutscher Gedichte und Prosastücke gegeben. Durch Erregung vielseitigen Interesses haben sie die Aufmerksamkeit zu wecken und zu fesseln, neue Vorstellungen durch Apperzeption an frühere anzureihen gesucht und dadurch das empirische, spekulative, ästhetische und religiöse Interesse in den Dienst des deutschen Unterrichts gerückt. Sie haben auch starke erziehliche Wirkungen ausgeübt, indem sie stets neben der Erkenntnis auch die Willenskraft in Bewegung zu setzen gesucht haben. Sie wußten auf diese Weise mannigfache Methoden für den deutschen Unterricht beweglich zu machen, aber sie haben den Fehler nicht vermieden, zu sehr immer den ganzen Mechanismus und den ganzen Apparat ihrer Formalstufen in Tätigkeit zu setzen. Das führt zu Weitläufigkeit und zu der damit leicht verbundenen Langeweile, die Herbart selbst für eine Todsünde der Pädagogik erklärt hat. Die starke Gegenwirkung, die sich gegen diese Art des deutschen Unterrichts auf dem Weimarer Kunsterziehungstage (1903) geltend gemacht hat, hatte ihr Berechtigtes, schoß aber in der Form, in der sie sich vielfach bewegte, unnötigerweise über das Ziel hinaus, weil die Schule selbst schon der methodischen Übertreibung entgegen zu wirken begonnen hat. Dieser Geist der Schule von heute, soweit er auf Anerkennung rechnen kann, zeigt sich in dem Buche Rudolf Lehmanns, das am Ende des 19. Jahrhunderts (1890) die Ergebnisse dieses Zeitraums, soweit sie auf Lebensberechtigung Anspruch zu machen haben, meisterhaft zusammenfaßt und einer Überspannung der Ziele und Anforderungen, wie sie bei Hiecke und Laas hervortritt, sowie einem Überschwang der Methodik, wie ihn die Herbartianer nicht vermieden, maßvoll entgegentritt. Die Grenzen und Ziele des analytischen Verfahrens möglichst fest und scharf bestimmt zu haben, ist Lehmanns Verdienst, und ebenso ist es sein Verdienst, durch Einschränkung der Ziele und der Methode Theorie und Praxis geschickt ausgeglichen und genähert zu haben. Zugleich aber — und damit vertritt Lehmann Hildebrandsche Gedanken — rückt er für den deutschen Unterricht die höheren Gesichtspunkte in den Vordergrund, unter welchem dieser in Zukunft die Ausgestaltung erfahren kann, die ihm zukommt, daß nämlich unsere

höhere Schulbildung jeder Art denjenigen idealen Mittelpunkt wieder gewinnen muß, den sie früher in dem Studium des klassischen Altertums besessen hat, auch heute noch im Gymnasium zu besitzen glaubt, aber in Wahrheit nicht mehr besitzt. Daß diesen Mittelpunkt allein das Deutsche bilden kann, hat Lehmann nachzuweisen versucht und er hat damit ein Ziel gesetzt, das des Schweißes der Edlen wert ist.

[1]) Vgl. Wendt a. a. O., S. 17 f. Scherer, Geschichte der deutschen Literatur. Berlin 1883. S. 635 ff. Wegener, Zur Geschichte des deutschen Unterrichts. Programm des Gymnasiums und der Realschule zu Greifswald, 1906, S. 7 ff. — [2]) Deutsche Grammatik I[1], S. IX f.; vgl. Raumer a. a. O. III[6], S. 174 f. — [3]) Deutsche Grammatik I[2], S. XVIII. — [4]) Über F. A. Wolf s. Paulsen a. a. O. II[2], S. 209 ff., dem ich das Wesentlichste wörtlich entnommen habe. Über Hegel ebenda S. 207. — [5]) Ich füge hier einige von diesen Verboten der Muttersprache bei, die ich dem jetzigen Direktor des Duderstädter Gymnasiums, Dr. Jul. Jäger, verdanke. 27. Oktober 1821: Heri audivi et vidi studiosos infimae classis e schola egressos cum ingenti tumultu et clamore per plateas currentes et lingua infimae plebis inter se colloquentes; nisi jam secunda vice moniti pessimum hunc morem correxerint, ulterius delinquentibus non parcam, sed condignis poenitentiis castigabo. 22. Dezember 1821: Inter discipulos inferiorum classium nondum exolerit pessimus usus linguae plebejae etc. 20. Juli 1822: Abusus in lingua vulgari teutonica inter se colloquendi inter gymnasii Carolini discipulos, ut audio, nondum cessavit, ita ut sermone ab infimae plebis faece discerni non possint literarum studiosi. Pudet me sane pravum hunc morem legibusque scholasticis vetitum nondum aboleri potuisse propter quosdam, quorum rusticitas licet pallio tecta satis prodit asinum pelle leonis tectum, quam primum rudere coeperint. 10. Januar 1824: Monentur omnes discipuli, ne in conversatione mutua utantur lingua vulgari. — [6]) Von der Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache in den höheren Klassen der Bildungsanstalten. Programm des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der Realschule. Berlin 1820. S. 4 u. 5. — [7]) Friedrich Thiersch, Über gelehrte Schulen, mit besonderer Rücksicht auf Bayern. Stuttgart und Tübingen, 1826. S. 337, 348, 354, 366 vom deutschen Unterricht. — [8]) Berliner Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik, 1827. Besprechung der Schrift von Thiersch von Johann Schulze, S. 86 ff. — [9]) Ranke, Rückerinnerungen an Schulpforta, 1814—1821. Halle 1874. S. 90 ff. — [10]) Schleiermacher, Erziehungslehre. Aus Schleiermachers Nachlaß und nach geschriebenen Vorlesungen herausgegeben von Platz. Berlin 1849. S. 469 f. — [11]) Robert Heinrich Hiecke, Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch. Leipzig 1842. Vgl. Wendt a. a. O., S. 19. — [12]) Philipp Wackernagel, Der Unterricht in der Muttersprache. Stuttgart 1842. Vierter Teil des deutschen Lesebuches. — [13]) Karl von Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. III. Teil. Mit einer Abhandlung über den „Unterricht im Deutschen" von Rudolf von Raumer. 2. Aufl.: 1852. 6. Aufl.: 1897. S. 209 ff. — [14]) Ludwig Giesebrecht, Der deutsche Aufsatz in Prima. Eine geschichtliche Untersuchung. Zeitschrift für Gymnasialwesen. X. Jahrgang. 1856. S. 113 ff. — [15]) a. a. O. S. 148. — [16]) Rudolf Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von etlichem ganz Anderen, das doch damit zusammenhängt. Leipzig 1867 (in den „pädagogischen Vorträgen und Abhandlungen in zwanglosen Heften" I, Bd. III). Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Zweite vermehrte Auflage mit einem Anhang über Fremdwörter und ihre Behandlung in der Schule, 1879, 1887[3], 1890[4], 1896[5]. — Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht. Leipzig 1890. — Beiträge zum deutschen Unterricht. Aus der Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Zugleich Ergänzungsheft zu deren 10. Jahrgang. Leipzig 1897. — Richard Laube, Rudolf Hildebrand und seine Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des deutsch-sprachlichen Unterrichts in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Leipzig 1903. —

[17]) In den Beiträgen z. d. U. S. 107 ff. Im übrigen zu vergleichen Wendt a. a. O., S. 24 und Rudolf Lehmann, Der deutsche Unterricht. 1897[2]. S. 116 u. 446. — [18]) Ernst Laas, Der deutsche Aufsatz in der ersten Gymnasialklasse (Prima). Ein Handbuch für Lehrer und Schüler, enthaltend Theorie und Materialien, zusammengestellt aus den Erträgen und Erfahrungen des Unterrichts, 1867. 3. Auflage besorgt von J. Imelmann, 1898. Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. Ein kritisch-organisatorischer Versuch, 1872. 2. Auflage besorgt von J. Imelmann, 1886. — [19]) Vgl. Lehmann a. a. O., S. 42. — [20]) Rudolf Lehmann, Der deutsche Unterricht. Eine Methodik für höhere Lehranstalten. Berlin 1890. 2. Aufl. 1897.

32. **Die Lehrer für den deutschen Unterricht. Vorbildung und Prüfung für dieses Lehrfach.** Die besten Bestrebungen für den deutschen Unterricht kamen nicht zum Ziele, solange es an tüchtigen Lehrkräften für diesen Unterricht fehlte. In Bayern hatte man, wie wir sehen werden (s. S. 243 f.), im Anfange des Jahrhunderts eine große Stundenzahl für das Deutsche in den Lehrplan der Gymnasien eingesetzt, auch der Süvernsche Plan in Preußen (S. 240) ließ es an zahlreichen Stunden nicht fehlen; aber als man daran ging, diese Stunden auszufüllen, merkte man, daß es am Besten, an den geeigneten Lehrkräften fehlte. Erst allmählich wurde dieser Mangel beseitigt.

Die wissenschaftliche Vorbildung für das höhere Lehrfach war im 18. Jahrhundert mehr dem Zufall preisgegeben. Eine allgemeine Prüfung für diejenigen, die sich dem Lehrerberuf widmen wollten, bestand bis zum Jahre 1810 nicht. Da ein eigentlicher höherer Lehrerstand nicht vorhanden war, sondern der Unterricht an den höheren Schulen meistens von Theologen erteilt wurde, so begnügte man sich mit der Ableistung der theologischen Prüfung; in anderen Fällen genügte die Empfehlung eines angesehenen sachverständigen Mannes oder die Abhaltung von Probelektionen. Auch galt der von den Universitäten erteilte Magister- oder Doktortitel als Legitimation; ebenso die Zeugnisse über die Teilnahme an den mit Universitäten verbundenen theologischen oder philologischen Seminarien. Konnte kein solcher Nachweis erbracht werden, so wurde eine Prüfung verlangt. Vorschriften über diese gab es aber nicht. Am freiesten bewegten sich in bezug auf die Auswahl der Lehrer die Patrone der nichtstaatlichen höheren Schulen. Was bei einer solchen Auswahl herauskam, kann man sich denken.[1])

Das Königliche Edikt wegen einzuführender allgemeiner Prüfung der Schulamtskandidaten vom 12. Juli 1810[2]) machte diesem Zustande ein Ende. Geistliche und weltliche Lehrer schieden sich nunmehr; das Lehramt wurde dem geistlichen Stande mehr und mehr entzogen: ein selbständiger Beruf bildete sich nunmehr heraus. Während alle Prüfungen, die bisher vorgenommen wurden, durch die Berufung in eine bestimmte Stelle (pro loco) oder durch die Bewerbung um eine solche veranlaßt worden waren, führte jenes Edikt eine wirkliche Berufsprüfung ein. Die Bestimmungen über das Maß der Kenntnisse, die ein Lehrer besitzen mußte, waren noch recht allgemein. Es waren „philologische, historische und mathematische Kenntnisse". „Jedoch soll es

keinem Candidaten verwehrt sein, auch in anderen Fächern, denen er sich vorzüglich gewidmet hat, sich prüfen zu lassen." Zu diesen wahlfreien Fächern gehörte wohl auch das Deutsche. Wenn auch die Verfügungen der Schulaufsichtsbehörde, die über die Prüfung erschienen, das Deutsche niemals erwähnen, so dürfen wir doch aus anderen Bestimmungen schließen, daß es in der Ausbildung der Kandidaten einen nicht unwesentlichen Bestandteil gebildet hat. In den Bestimmungen für das Königlich Preußische Seminar für gelehrte Schulen in Berlin, das von dem Departement des Kultus und des öffentlichen Unterrichts im Ministerium des Innern unter dem 26. August 1812 erlassen wurde,[3]) stehen unter den Gegenständen der Aufnahmeprüfung „zuvörderst die Muttersprache und der deutsche Styl nebst aller an diesem Objekte unmittelbar hängenden Bildung". Und mit großem Nachdruck wird hinzugefügt: „Wer nicht so viel wissenschaftliche Bildung hat, daß er in jeder Klasse, selbst in der höchsten, mit Nutzen dem Material nach in diesem Objekte zu unterrichten vermöchte, kann nicht in das Seminar aufgenommen werden." Bei dem großen Einfluß, welchen dieses Seminar ausübte, darf man annehmen, daß seine Vorschriften weithin ihren Einfluß werden ausgeübt haben. Jedenfalls werden tüchtige Männer als Vorbilder auch im deutschen Unterricht aus dieser Pflanzstätte zahlreich hervorgegangen sein. Wollte man nur aus den Verfügungen, die als Ergänzungen des Edikts vom Jahre 1810 erschienen, Schlüsse ziehen, so würde man in bezug auf das Deutsche zu traurigen Ergebnissen kommen; dieses wird nirgendwo erwähnt. Wohl aber erschien am 21. August 1824[4]) ein Circular-Rescript des Unterrichtsministeriums an sämtliche Königliche Konsistorien wegen des Studiums der philosophischen und theologischen Disciplinen anf den Universitäten von seiten solcher inländischen Studierenden, welche sich dem gelehrten Schulfache widmen wollten. Mit Mißfallen hatte das Ministerium bemerkt, daß seit einiger Zeit diejenigen Studierenden, welche sich dem gelehrten Schulfache widmen wollten, mit einer nicht zu billigenden Einseitigkeit fast ausschließlich nur philologische Studien betrieben und das Studium der Philosophie und der für einen jeden Gymnasiallehrer unentbehrlichen theologischen und historischen Disciplinen fast gänzlich vernachlässigten. Ernstliches Studium der Logik und Metaphysik, der Psychologie und der Geschichte der Philosophie wird anempfohlen, aber auch der theologischen Disciplinen, namentlich der Glaubens- und Sittenlehre, der Exegese des Alten und Neuen Testaments und der Kirchengeschichte. Bei den Vorschlägen für die Lehrstellen und besonders für die Direktorstellen an evangelischen Gymnasien sollen besonders diejenigen Kandidaten berücksichtigt werden, welche außer den übrigen erforderlichen Kenntnissen und Geschicklichkeiten auch eine gründliche theologische Bildung besitzen. Dasselbe Reskript ging auch an sämtliche außerordentliche Regierungs-Bevollmächtigte an den Universitäten, während an die wissen-

schaftliche Prüfungskommission eine am gleichen Datum erlassene Verfügung von den theologischen Studien schwieg, bei Anempfehlung gründlichen philosophischen Studiums vor seichten und oberflächlichen Philosophismen und vor Afterphilosophie, die verwirrt und dunkler mache, gewarnt wurde.[5]) Eine ähnliche Verfügung erging auch (2. September 1826) für die Schulamtskandidaten katholischer Konfession.[6]) Es schien fast, als ob man bedauerte, durch das Edikt vom Jahre 1810 den Gymnasiallehrer selbständig gemacht zu haben. — Im Jahre 1830 erschien auch eine Anweisung, wie es mit den Schulamtskandidaten gehalten werden sollte, welche das naturwissenschaftliche Seminar in Bonn besucht hatten und denjenigen, welche in den neueren Sprachen vorzugsweise geprüft werden wollten;[7]) das Deutsche wird ausdrücklich erst erwähnt in dem Reglement für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts vom 20. April 1831.[8]) Diesen Tag darf man als den Geburtstag des Deutschlehrers ansehen. Denn zum ersten Male wird unter den Gegenständen, in welchen pro facultate docendi geprüft werden sollte, unter den Sprachen (deutsch, griechisch, lateinisch, französisch, hebräisch) an erster Stelle das Deutsche genannt (§ 5). Weiter wird bestimmt, daß die unbedingte facultas docendi in den alten Sprachen mit der facultas docendi in der Muttersprache zu verbinden sei (§ 16). In dieser bezieht sich die Prüfung auf die allgemeine Grammatik, auf den eigentümlichen Charakter und die Gesetze der deutschen Sprache, sowie auf ihre historische Entwicklung und die Geschichte ihrer Literatur (§ 17). Und wie in der Bestimmung des Berliner Seminars (s. S. 219) folgt auch hier die Forderung: „Wer nicht soviel Kenntniß der deutschen Sprache und Litteratur und so viel wissenschaftliche Bildung besitzt, daß er in jeder Classe, selbst der höchsten, mit Nutzen in der deutschen Sprache zu unterrichten vermöchte, kann auf die unbedingte facultas docendi im philosophischen Fache keinen Anspruch machen." So war denn das Deutsche auch prüfungsmäßig eingereiht in die Unterrichtsfächer und an Würde den philologischen Fächern gleichgestellt. Wie man die Forderungen der Prüfungsordnung praktisch angewandt hat, läßt sich nicht feststellen. Prüfungsordnungen haben ja ihr Bedenkliches für die frische und freudige Unmittelbarkeit des Studierens, besonders in einem Fache wie dem Deutschen, wo ohne Liebe zur Sache alles Studium wenig nützt. Jedenfalls werden sich alle strebsamen und gewissenhaften Geister, in denen jene Liebe wohnte, leicht mit den Forderungen der Prüfungsordnung abgefunden haben; den handwerksmäßigen Arbeitern aber, denen innerer Trieb zur Arbeit fehlte und denen das zukünftige Amt lediglich zum Broterwerb dienen sollte, tat es gut, an die Dignität der Muttersprache, gegen die heute noch stark verstoßen wird, durch Prüfungsbestimmungen ernstlich erinnert zu werden. Man muß nur zweifeln, ob dieser Ernst in allen Prüfungskommissionen so vertreten war, wie man es beanspruchen durfte. Noch im Jahre 1865 wird in drei Prüfungskommissionen (Königsberg,

Breslau und Halle)[9]) kein Mitglied für das Deutsche genannt; in Bonn war das Deutsche mit dem Französischen und Englischen verbunden (Professor Delius); in Greifswald mit dem Englischen (Professor Dr. Höfer); nur in Berlin und Münster hat das Deutsche seinen selbständigen Examinator, dort den Direktor der Kommission Provinzial-Schulrat Tzschirner, hier den Germanisten Storck.

Im Jahre 1866 (12. Dezember)[10]) erschien eine neue Prüfungsordnung, die den Zeitbedürfnissen zu entsprechen suchte. — In der Entwicklung des Universitätswesens hatten sich im Laufe der Jahre Veränderungen vollzogen,[11]) die ungünstig auf die Lehrerbildung wirken mußten; der Zusammenhang der Universität mit der Schule hatte sich mehr und mehr gelöst. Die Spezialfächer traten in den Vordergrund, an das Lehramt dachte man weniger. Schuldisziplinen wurden kaum noch in den Kreis der Vorlesungen gezogen; diese gingen nicht selten in eine Höhe und eine Vereinzelung, wofür dem von der Schule Kommenden und den in die Schule als Lehrer Zurückkehrenden jede Anknüpfung fehlte. Die Prüfungen nahmen infolgedessen immer mehr einen spezialwissenschaftlichen Charakter an; die Examensforderungen steigerten und vermehrten sich; der Examinand wurde nach seiner geistigen Eigentümlichkeit viel weniger als ein Ganzes genommen. Demgegenüber mußte die Schulaufsichtsbehörde nach Möglichkeit die pädagogischen und didaktischen Interessen der Schule vertreten; die Universität selbst zeigte sich wenig empfänglich; die Prüfungsordnung mußte deshalb um so mehr in diesem Sinne wirken. Sie suchte zu teilen und durch mannigfache Kombinationen der Prüfungsfächer der Individualisierung der Studienfächer entgegenzukommen und sie suchte anderseits die Lehrerbildung gegen einseitige Gelehrtenbildung dadurch zu schützen, daß sie der Vernachlässigung der allgemeinen Studien und der engen Spezialisierung entgegentrat: Deshalb forderte sie von allen Kandidaten ein gewisses Maß „allgemeiner Bildung" in Religion und Geschichte, in Philologie und Pädagogik und deshalb verband sie mit den Hauptfächern gewisse angrenzende Disziplinen als Nebenfächer.

Das Deutsche nahm in dieser Rangordnung folgende Stellung ein:

Bei einem Zeugnis ersten Grades im philologisch-historischen Fach wurde je nach der Gruppierung der Fächer für das Deutsche entweder die Befähigung für Deutsch in den oberen oder in den mittleren Klassen gefordert; bei einem Zeugnis zweiten Grades ermäßigten sich die Forderungen auf die mittleren Klassen; bei einem Zeugnis dritten Grades konnte noch eine weitere Einschränkung eintreten. Für die unteren und mittleren Klassen wurde verlangt außer befriedigender Darstellung in dem Prüfungsaufsatz (jeder Kandidat hatte einen Aufsatz über ein philosophisches oder pädagogisches Thema zu liefern und außerdem eine oder zwei Aufgaben aus dem Gebiet der in Frage kommenden Fachwissenschaften) sichere Kenntnis der deutschen Elementargrammatik, die sich nur auf das Neu-

hochdeutsche zu erstrecken hatte, Bekanntschaft mit der Synonymik der Sprache, mit den wichtigsten Bestimmungen der Stil- und Dispositionslehre, ferner einige Kenntnis des Entwicklungsganges der neueren deutschen Literatur, sowie endlich die Fähigkeit, ein nicht schwieriges deutsches Gedicht angemessen und richtig, auch hinsichtlich des Versbaus zu erklären. Wer für die oberen Klassen die Befähigung erlangen wollte, mußte in seiner schriftlichen Darstellung einen gebildeten Sinn für die Form erkennen lassen, mit der Theorie des Stils, den bedeutendsten Erscheinungen, sowie mit dem Entwicklungsgange der deutschen Literatur, besonders mit der poetischen Literatur der klassischen Periode des Mittelalters und der neueren Zeit, bekannt sein, und in ihrer Auffassung ästhetisches Urteil zeigen. Außerdem hatte er entweder eine solche Kenntnis der historischen Entwicklung der Sprache darzutun, daß er althochdeutsche und mittelhochdeutsche Texte zu lesen und zu erklären und über die Gesetze der deutschen Wortbildung Rechenschaft zu geben wußte, oder er hatte in der Philosophie diejenigen über die Anforderungen der allgemeinen Bildung hinausgehenden Kenntnisse nachzuweisen, welche ihn befähigten, die philosophische Propädeutik auf Gymnasien zu lehren. Dieser Ausgleich zwischen der historischen Grammatik der deutschen Sprache einerseits und der philosophischen Propädeutik anderseits lag weniger in der Natur der Sache, als er den Bedürfnissen der oberen Klassen entsprach. Da es nicht angemessen erschien, schon damals gründliche Kenntnis des historischen Entwicklungsganges der Sprache zu einem unerläßlichen Erfordernis für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen zu machen, so wollte man durch jenen Ersatz für Gleichmäßigkeit der Anforderungen sorgen. — Für die Prüfung in allgemeiner Bildung wurde von einer besonderen Prüfung im Deutschen abgesehen, da die Kommission bei den übrigen Teilen der Prüfung hinreichende Gelegenheit hatte, zu erkennen, ob die Kandidaten die Muttsersprache sicher und angemessen zu gebrauchen wußten.

Noch mehr von dem Werte des deutschen Unterrichts durchdrungen ist die Prüfungsordnung[19]) vom 5. Oktober 1887. Die drei Abstufungen der Gesamtzeugnisse fiel nach dieser Ordnung fort; das Gesamtergebnis wird fortan entweder als Oberlehrerzeugnis oder Lehrerzeugnis bezeichnet. Zu jenem ist erforderlich, daß der Kandidat außer der Erfüllung der allgemeinen Anforderungen in zwei als selbständig zu rechnenden Hauptfächern die Befähigung zum Unterricht in allen Klassen und in zwei Nebenfächern die Befähigung zum Unterricht in den mittleren Klassen erwies. An die Stelle von zwei Nebenfächern für Mittelklassen konnte auch eins für Oberklassen treten. Für das Lehrerzeugnis war außer allgemeiner Bildung die Lehrbefähigung in zwei Hauptfächern und mindestens einem Nebenfach für die Mittelklassen nötig, während beim zweiten Nebenfach Unterklassen genügten. Was die Forderungen für das Deutsche im einzelnen betrifft, so nahm die Muttersprache bei der Prüfung in all-

gemeiner Bildung eine bedeutend wichtigere Stelle ein. Jeder Kandidat ohne Unterschied des Studiengebietes mußte jetzt in der mündlichen Prüfung nachweisen, daß er klassische Werke der neueren deutschen Literatur mit Verständnis gelesen und mit den Bedingungen des korrekten Gebrauchs der deutschen Sprache sich vertraut gemacht hatte. Für diese höheren Anforderungen wurde geltend gemacht, daß auf die Beherrschung der deutschen Sprache im mündlichen und schriftlichen Gebrauch und auf Erweckung des Interesses für die Meisterwerke der deutschen Literatur und der Achtung vor ihnen hinzuwirken, an den deutschen höheren Schulen Aufgabe nicht bloß der wenigen, diesem Unterrichtsgegenstande gewidmeten Lehrstunden sei, sondern nur durch das Zusammenwirken des gesamten Unterrichts erreicht werden könne. Die Erfüllung dieser Aufgabe wollte die allgemeine Prüfung im Deutschen unterstützen. Durch die an alle Kandidaten gerichteten Ansprüche sollte aber nicht der Nachweis von Kenntnissen und einer flüchtigen Einprägung von Gedächtnisstoff in der Literaturgeschichte gefordert werden, vielmehr sollten die Kandidaten zeigen, daß sie nicht Fremdlinge in den Schöpfungen der klassischen deutschen Literatur seien. Die weitere Forderung, daß jeder Kandidat mit den Bedingungen des korrekten Gebrauchs der deutschen Sprache sich vertraut gemacht habe, sollte im wesentlichen die schriftliche Arbeit aus dem philosophischen oder pädagogischen Gebiet erfüllen. Dabei war es nicht ausgeschlossen, daß etwaige in der schriftlichen Arbeit bemerkte Verstöße Anlaß gaben, Rechenschaft über die nötige Berichtigung und ihre Gründe zu verlangen. Nach manchen Anzeichen erschien es der Unterrichtsverwaltung nicht überflüssig, die sämtlichen zukünftigen Lehrer unserer höheren Schulen, mochten sie lehren, was sie wollten, daran zu erinnern, welche Ansprüche sie als Lehrer an deutschen Schulen notwendig an ihre eigene Bildung im Deutschen zu stellen hätten.

Für diejenigen Lehrer, welche die eigentliche facultas, die Befähigung für den Unterricht in der deutschen Sprache erlangen wollten, erachtete man es ohne Unterschied der Klassenabstufung für erforderlich, daß die schriftliche Arbeit aus dem Gebiete der Philosophie oder Pädagogik in geordneter Darstellung grammatisch und stilistisch korrekt abgefaßt sei. Weiter wurde für die Lehrbefähigung in den unteren Klassen sichere Kenntnis der neuhochdeutschen Grammatik, Bekanntschaft mit den hervorragendsten Werken der neueren deutschen Literatur und die Fähigkeit, ein nicht schwieriges Gedicht angemessen und richtig, auch hinsichtlich des Versbaues zu erklären. Für die Lehrbefähigung in den mittleren Klassen trat hinzu: Eingehendere Bekanntschaft mit den klassischen Werken der neueren Literatur, insbesondere mit den für die Jugendbildung verwendbaren Gebieten derselben, Kenntnis des Entwicklungsganges der neuhochdeutschen Literatur, Bekanntschaft mit der deutschen Synonymik und Wortbildung, Verständnis auf dem Gebiete der Rhetorik, Poetik und deutschen Metrik. Wenn man sich für die unteren und mittleren Klassen auf die Kenntnis der neuhoch-

deutschen Formenlehre und Syntax beschränkte, so wollte man damit der Mißachtung entgegenarbeiten, die dem elementaren Grammatikbetriebe allmählich erwachsen war durch eine zahllose Menge kenntnisloser Kompilationen für neuhochdeutsche Sprachlehre, denen jede ernste wissenschaftliche Grundlage fehlte; man wollte ferner der in bedenklicher Ausbreitung begriffenen Nachsicht gegen Unrichtigkeiten und Lässigkeiten des deutschen Schreibgebrauches feste Schranken setzen und dadurch den mangelhaften Grammatikbetrieb in den höheren Schulen in bessere Bahnen lenken. — Für die oberen Klassen wurden außerdem verlangt: Kenntnis der Elemente der gotischen, alt- und mittelhochdeutschen Grammatik in dem Maße, daß das Verständnis der neuhochdeutschen Laut-, Formen- und Wortbildungslehre ermöglicht wird; ferner die Fähigkeit, Hauptwerke der mittelhochdeutschen Literatur mit grammatischer und lexikalischer Genauigkeit zu verstehen; Bekanntschaft mit dem Entwicklungsgange der gesamten deutschen Literatur und mit den Grundbegriffen der Rhetorik, Poetik und deutschen Metrik. Ferner hatte die schriftliche Arbeit des Kandidaten über die aus dem Gebiete der Philosophie oder Pädagogik gestellte Aufgabe und die mündliche Prüfung in der Philosophie die Befähigung zu erweisen, allgemein wissenschaftliche Fragen mit eingehendem Verständnisse und klarer Darstellung zu behandeln. Poetik und Metrik wollte man aber — wie die Erläuterungen ausdrücklich bemerkten — nicht als selbständige Lehrgegenstände in den höheren Schulen behandeln lassen; nur im Anschluß an die Klassenlektüre sollten die Schüler mit den hauptsächlichsten Kunstformen der Prosa und Poesie bekannt gemacht werden und die Rhetorik sollte nur so weit betrieben werden, als sie bei Vorbereitung und Korrektur deutscher Aufsätze in Betracht kam. Die Grundlage für diese Kenntnisse sollte der Lehrer während seiner Studienzeit legen, nicht aber auf einen großen Umfang des stofflichen Wissens Gewicht legen, sondern auf Klarheit in den Grundbegriffen der Poetik und Rhetorik.

Als ein weiterer Fortschritt ist die Prüfungsordnung vom 12. September[18]) 1898 anzusehen: der Unterschied zwischen Oberlehrer- und Lehrerzeugnis wurde beseitigt; jeder empfing die volle Befähigung zum Lehramt, der mindestens in einem Fache für die erste Stufe (d. h. für alle Klassen), in zwei weiteren Fächern für die zweite Stufe (d. h. für die unteren und mittleren Klassen) die Lehrbefähigung erlangte. Die Prüfung besteht nach dieser Ordnung aus einer allgemeinen und einer Fachprüfung; in jener, die alle Kandidaten jeglichen Faches zu machen haben, wird neben Philosophie, Pädagogik und Religion in deutscher Literatur geprüft, in der sie dartun müssen, daß ihnen ihr allgemeiner Entwicklungsgang, namentlich seit dem Beginn ihrer Blüteperiode im 18. Jahrhundert bekannt ist, und daß sie auch nach dem Abgange von der Schule zu ihrer weiteren Fortbildung bedeutendere Werke dieser Zeit mit Verständnis gelesen haben. Die Forderungen der Fachprüfung blieben im ganzen und großen die-

selben; Synonymik und Wortbildung fehlen zwar bei der zweiten Stufe, dafür rückt Bekanntschaft mit der Geschichte der neuhochdeutschen Schriftsprache ein und ferner Vertrautheit mit den für die Schule wichtigen antiken und germanischen Sagen. Bei der ersten Stufe ändert sich auch wenig; die Kenntnis des Entwickelungsganges der deutschen Literatur soll auf ausgedehnter Lektüre beruhen und von der Rhetorik diejenigen Lehren in Betracht kommen, die für die Anleitung zur Anfertigung deutscher Aufsätze in den oberen Klassen erforderlich sind. Mit dem Entweder — Oder in bezug auf Kenntnis der historischen Grammatik, des Gotischen und Althochdeutschen oder der Lehrbefähigung in der philosophischen Propädeutik wird auf die Ordnung von 1866 zurückgegriffen, während die Ordnung von 1887 unter allen Umständen vom Deutschlehrer ein gewisses Maß philosophischer Bildung forderte.

Aus dem Entwickelungsgange, den die Prüfungsordnung in Preußen nahm, zeigt sich die wachsende Wertschätzung und Bedeutung des deutschen Unterrichts; aber auch in den Betrieb dieses Lehrfaches bekommen wir einen Einblick, soweit die Theorie und die Ideale, welche der Unterrichtsverwaltung vorschwebten, in Frage kommen. Das Rüstzeug, mit dem man die Lehrer ausstatten wollte, gestattet einen Schluß auf seine Anwendung; diese hing allerdings immer davon ab, ob der nötige Geist hinzukam, der das Rüstzeug geschickt zu handhaben verstand, und ob die geeignete Persönlichkeit dem Stoffe das Leben einhauchte, ohne welches der deutsche Unterricht nicht gedeihen kann. Prüfungen haben ja zunächst nur theoretischen Wert; wie die Theorie zur Anwendung gelangte, ob die Höhenlage der Praxis der Höhenlage der Theorie entsprach, werden die folgenden Kapitel erörtern; jedenfalls kann man aus den Bestimmungen der Prüfungsordnung für Lehrer sehen, welche Ziele und Forderungen im allgemeinen auf den einzelnen Klassenstufen als erreichbar und wünschenswert sich im Laufe des 19. Jahrhunderts herausgebildet hatten.

Einen ähnlichen Gang wie in Preußen nahm die Entwickelung der Prüfungsordnung in den anderen deutschen Staaten; nur setzten die Forderungen der neuen Zeit im allgemeinen nicht so früh ein; das alte Gelehrtenideal mit dem starken Übergewicht der alten Sprachen war für das Deutsche nicht selten ein Hindernis. Was zunächst Österreich[14]) anbetrifft, so wurden hier bis zum Jahre 1848 die Lehrstellen im Wege der Konkursprüfung vergeben, für die sechs Fragen binnen zwölf Stunden schriftlich auszuarbeiten waren; für die mündliche Prüfung, die hauptsächlich zur Erprobung des Vortrages diente, war eine Frage vorgeschrieben, deren Wahl später dem Kandidaten überlassen wurde. Das Deutsche wird nicht erwähnt in den Bestimmungen über die Prüfung. Diese hatte nur für die ausgeschriebene Stelle Geltung; für jede neue Bewerbung mußte sie erneuert werden. Ordenspriester legten zur Erlangung einer Lehrstelle an einem Ordensgymnasium die Prüfung in einem der Ordenshäuser ab. Die Jesuiten

wurden allmählich von diesen Prüfungen befreit; ihre Zeugnisse hatten ohne Prüfung Staatsgültigkeit.

Im Jahre 1849 verschwand die Konkurrenzprüfung; ein provisorisches Prüfungsgesetz für Lehramtskandidaten und Übergangsbestimmungen wurde erlassen; 1856 wurde das provisorische Gesetz durch ein definitives ersetzt, an dessen Stelle 1884 ein neues trat. Der Kandidat mußte während des philosophischen Quadrienniums seinen Fachstudien obgelegen, außerdem in Philosophie, in der Unterrichtssprache und in der deutschen Sprache Studien gemacht haben. Das Deutsche bildete entweder das Nebenfach neben klassischer oder moderner Philologie oder das Hauptfach mit Latein und Griechisch als Nebenfächern. Die Forderungen decken sich im ganzen und großen mit denen in Preußen, was seinen Grund darin hat, daß Bonitz sowohl in Österreich wie in Preußen bei dem Entwurf der Prüfungsordnungen maßgebenden Einfluß ausgeübt hatte.

In Bayern haben auf lange Jahre hinaus die Schulpläne, wie sie von Thiersch[15]) im Jahre 1829 entworfen waren, Geltung gehabt. In der Prüfung für Gymnasialprofessoren bildeten Latein, Griechisch, Hebräisch, Philosophie, Geschichte und Geographie die Gegenstände. Nach zwei Jahren schloß sich eine praktische Prüfung an; Deutsch hat in beiden Prüfungen keinen Raum. Im Jahre 1854 führte[16]) eine „revidirte Ordnung der lateinischen Schulen und Gymnasien" eine größere Annäherung an das preußische Schulsystem ein, die jedoch an den Fundamenten der humanistischen Bildung nicht rüttelte. Das Jahr 1895 (21. Januar) brachte eine neue Prüfungsordnung, die für alle Kandidaten als Erweis der allgemeinen Bildung einen deutschen Aufsatz forderte. Die Prüfung für den Unterricht in der deutschen Sprache verlangt schriftlich einen deutschen Aufsatz, Darstellung eines Abschnittes der deutschen Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der bayerischen Geschichte und Bearbeitung von Aufgaben aus der Geographie. In der mündlichen Prüfung wird deutsche Grammatik und Literaturgeschichte, allgemeine Geschichte, allgemeine Geographie, Völker- und Länderkunde, Theorie und Geschichte der Pädagogik gefordert. Die übrigen deutschen Staaten, besonders Sachsen und Baden, haben sich mehr und mehr nach preußischem Vorbild entwickelt; in Württemberg überwiegt, wie in Bayern, das alte humanistische Prinzip; doch hat sich das Deutsche überall im Laufe des 19. Jahrhunderts den gebührenden Rang unter den Prüfungsfächern erobert.

[1]) L. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung, Berlin 1864, S. 545. — IV. Band, 1902, herausgegeben von B. Irmer, S. 747. — [2]) J. F. Neigebauer, Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen, 1835, S. 229 ff. — [3]) Mushacke, Reglements, Instruktionen und Statuten betreffend die Prüfungen zum höheren Schulamte, zu den pädagogischen Seminarien für höhere Schulen nebst den Verordnungen über das Probejahr der Kandidaten des höheren Schulamts in Preußen, 1865, 2. Aufl., S. 50 ff. — [4]) Neigebauer a. a. O., S. 233. — [5]) Neigebauer a. a. O., S. 235 f. — [6]) Neigebauer a. a. O., S. 238. — [7]) Neigebauer a. a. O., S. 242 u. 243. — [8]) Neigebauer a. a. O., S. 245 ff. — [9]) Mushacke

a. a. O., S. 82 f. — [10]) L. Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, 1868, II, S. 74 ff. — [11]) Vgl. Paulsen a. a. O. II², S. 534 ff. — [12]) Wiese, V. u. G., 3. Aufl., 1888, II, S. 35, 38, 39, 51, 52, 53. — [13]) A. Beier, Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Sammlung der wichtigsten hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen, Verfügungen und Erlasse. Halle. 2. Aufl. 1902, S. 278 ff. — [14]) A. Baumeister, Die Einrichtung und Verwaltung des Schulwesens in den Kulturländern von Europa und in Nordamerika. München 1897. S. 247, 250 f., 263 f. — [15]) Thiersch, Über gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern, 1829, III. Band, S. 32 ff., 66 ff. Paulsen II², S. 426. — [16]) Baumeister a. a. O., S. 80, 84 ff.

33. **Maßstab für die Anforderungen im Deutschen bei der Erteilung des Reifezeugnisses in der Abiturientenprüfung (Absolutorium in Süddeutschland).** In Preußen war bekanntlich im Jahre 1788 eine Prüfungsordnung für den Abgang von den Gymnasien erlassen. Besondere Anweisungen über die Anforderungen im Deutschen enthielt sie nicht; nur das Zeugnisschema mit seiner Rubrik „Kenntnisse in Sprachen (in den alten, in den neueren, besonders in der Muttersprache)“ wies darauf hin, daß auch im Deutschen zu prüfen sei. Das „Wie“ war den einzelnen Schulen überlassen; diese wußten im Anfang vielfach nichts Rechtes mit ihrer Freiheit anzufangen. Als die Staatsbehörden nach dem Jahre 1806 und 1807 neugeordnet wurden, wurde die Oberaufsicht über das Unterrichtswesen dem Ministerium des Inneren zugeteilt, deren dritte Sektion für den „Kultus und öffentlichen Unterricht“ bestimmt war. Die Leitung dieser Sektion hatte der Geheime Staatsrat Wilhelm von Humboldt (17. Dezember 1808 bis 23. Juni 1810). Als technische Räte standen ihm Nicolovius und Süvern zur Seite.

Ausführende Behörden waren für die Sektion außer den mit den Provinzial-Regierungen verbundenen „Deputationen für Kultus und öffentlichen Unterricht“ auch die 1809 errichteten „Wissenschaftlichen Deputationen in Berlin, Breslau und Königsberg“. Zu den Mitgliedern dieser Deputationen in Berlin gehörte unter anderen auch Fr. A. Wolf und Schleiermacher, von denen dieser auch zu den Sitzungen der Deputation bald zugezogen wurde. Von diesen Behörden wurden die Abiturientenarbeiten und Prüfungsverhandlungen einer scharfen Prüfung unterzogen. Man erkannte, wie schwer es vielen Schulen wurde, von der durch die Prüfungsordnung von 1788 gelassenen Freiheit einen angemessenen Gebrauch zu machen und in der Wahl der Gegenstände, der Zahl der schriftlichen Arbeiten und in dem Maß der Anforderungen das pädagogisch Richtige zu finden. Besonders das Deutsche litt unter dieser Freiheit. Bei einigen Anstalten ließ man die Abiturienten zwölf und mehr schriftliche Arbeiten machen, darunter neben dem deutschen Aufsatz auch Facharbeiten in deutscher Sprache aus dem geschichtlichen, geographischen und philosophischen Unterricht, bei anderen Schulen nicht einmal einen deutschen Aufsatz oder eine Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche. Zu deutschen Aufsätzen wurden nicht selten Themata gewählt, welche bei den

Revisoren strengen Tadel fanden, z. B. Spezialitäten aus der Geschichte der Philosophie oder Gegenstände der Moral und Religion, über welche die Jugend Eigenes zu produzieren unfähig ist; wiederholt wird die Notwendigkeit einer fruchtbareren Betreibung des deutschen Unterrichts gefordert. Im mündlichen Examen findet sich in seltsamem Wechsel außer Rhetorik und Poetik, philosophische Propädeutik, Logik, Psychologie und moralische Popularphilosophie.[1]) Die Folge dieser Beobachtungen war das Edikt wegen Prüfung der zur Universität übergehenden Schüler vom 25. Juni 1812, das unter dem 12. Oktober königliche Sanktion erhielt.[2]) In der begleitenden Instruktion wurde (§ 6) als Maßstab für das Deutsche festgestellt, daß der schriftliche Ausdruck nicht nur von grammatischen Fehlern, sondern auch von Undeutlichkeit und Verwechselung des Poetischen mit dem Prosaischen frei sein müsse. Ebenso muß ein zusammenhangender mündlicher Vortrag gelingen. Auch wird Bekanntschaft mit den Hauptepochen in der Geschichte der deutschen Sprache und Literatur und den vorzüglichsten Schriftstellern der Nation verlangt. Die besonderen Ausführungsbestimmungen (§ 10) fordern einen deutschen Aufsatz, welcher vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie beurkunden soll, wie auch, in seiner Abfassung, die Kenntnis der deutschen Sprache und die Gewandtheit in deren Gebrauch. Das Thema ist daher aus einem solchen Gebiete zu wählen, daß die Examinanden nach Neigung diese oder jene Form vorziehen können, jedoch muß der Gegenstand niemals ein bloß faktischer sein. Bei der mündlichen Prüfung (§ 11) wird im Deutschen die Kenntnis der höheren Grammatik und der Literatur erforscht, da zur Prüfung der Fertigkeit im mündlichen Vortrage auch andere Teile des Examens Gelegenheit geben.[3]) Von ganz besonderer Bedeutung und reich an Folgerungen für die Wertschätzung des deutschen Aufsatzes sollte in Zukunft der § 12 werden, in welchem bestimmt wurde, daß nach dem Ausfall des g a n z e n Examens der Grad der Tüchtigkeit jedes Geprüften werden solle.

Mit diesem Edikt waren nun bestimmte Richtlinien und Zielforderungen gegeben, nach denen man die Arbeit im einzelnen einrichten konnte. Daß das nicht in wünschenswerter Weise vor sich ging, beweisen Urteile bedeutender Männer und Verfügungen, die besonders am Ende der zwanziger Jahre eine angemessene Ausführung zu sichern sich bemühen. Schleiermacher[4]) nahm bei der Superrevision der Arbeiten Gelegenheit, besonders eine passendere Wahl der Themata zu den deutschen Aufsätzen zu empfehlen; die Aufgaben seien zu oft von der Art, daß sie eine Reife des Urteils in Anspruch nähmen, die man bei Schülern noch nicht voraussetzen könne, wovon die Folge, daß die Schülerarbeiten bei dürftigen und gewöhnlichen Gedanken mit einer gesuchten, sich philosophisch gebärdenden Sprache prunkten; die Direktoren sollten erwägen, ob nicht historische Themata den Vorzug verdienten, weil sie dem Schüler einen bestimmten

Gang vorzeichneten und im Ausdruck ihn mehr bänden, wogegen Aufgaben aus dem Gebiet der Moral, der Psychologie u. dgl. m. ihm eine Zusammentragung gewöhnlicher Gedanken und alltäglicher Phrasen erlaubten. — Die ungeschickte Wahl der Aufgaben tadelt auch eine Verfügung des rheinischen Provinzial-Schulkollegiums im Jahre 1827,[5]) indem sie vorschreibt, nur solche Aufgaben zu wählen, über welche die jungen Leute aus eigener Kenntnis und Einsicht nach gehöriger Überlegung ihre Gedanken auf eine vernünftige Weise darzustellen imstande seien, und daher alle Gegenstände zu vermeiden, welche über den Gesichtskreis der Schüler hinausgehen und dieselben nur zur Seichtigkeit oder zur Anmaßung verleiten; auch sollen die Abiturienten nicht etwa vorher in den Klassen durch besonders darauf berechnete Vorträge auf die schriftlichen Prüfungsarbeiten vorbereitet, im Gegenteile müsse alles sorgfältig vermieden werden, wodurch die Prüfung als illusorisch erscheinen könne. — Also schon damals wie heute die Forderung: milde und maßvoll gestellte Aufgaben, aber Selbständigkeit des Schaffens und Bescheidenheit im Urteil.

Wie im Westen war's auch im Osten. Eine Verfügung des schlesischen Provinzial-Schulkollegiums vom Jahre 1829[6]) bewegt sich in derselben Gedankenrichtung wie die rheinische. Auch die Mißstände, welche das Schleiermachersche Urteil berührt, werden getadelt. Es wird in dieser Verfügung die Sorge für Festigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauch eines richtigen deutschen Ausdrucks angelegentlich empfohlen. Die nicht selten gehörte Klage, daß diese Fertigkeit bei vielen in den letzten Jahrzehnten auf den Gymnasien gebildeten jungen Leuten mehr oder weniger vermißt werde, finde in den deutschen Abiturientenarbeiten ihre Bestätigung; denn nicht wenige Arbeiten, auch von Verfassern, denen nach Maßgabe ihrer anderweitigen Leistungen das Zeugnis der bedingten Reife nicht versagt worden sei, enthielten nichts als triviale Gedanken in übel geordneter Rede, mit Verstößen gegen die logische Gedankenverbindung, gegen die Sprachrichtigkeit und sogar gegen die Rechtschreibung. In einigen Fällen sieht die Verfügung den Grund des Mißlingens der Arbeiten darin, daß den jungen Leuten Aufgaben gestellt würden, zu deren Bearbeitung eine höhere Geistesreife und Gelehrsamkeit erforderlich sei, als in den Standpunkt der Gymnasien falle. Themata, welche bestimmte Vorarbeiten und wissenschaftliche Apparate verlangen, dürften Abiturienten niemals aufgegeben werden, weil durch die von denselben zu verfassenden Probearbeiten nicht sowohl ihr Wissen als ihre Urteilskraft und Ausdrucksfähigkeit erkannt werden solle, und jungen Leuten mehr, als billig sei, zugemutet werde, wenn sie in zugemessener Zeit, getrennt von ihren Büchern und Heften, unter störender oder wenigstens ungewohnter Umgebung, historische Untersuchungen, literarische Vergleichungen und dergleichen zustande bringen sollten, welche vielleicht Gelehrten vom Fache nur nach langer Vorbereitung und Anstrengung, bei Zuziehung aller wissen-

schaftlichen Hilfsmittel, in glücklichen Stunden gelingen würden. Die Verfügung geht dann noch auf Einzelheiten ein, die besser bei den Lehrplänen behandelt werden, da sie auch die Unterrichtsweise verantwortlich macht, die zu falschen Zielen führe. Bemerkenswert aber und für die Wertschätzung des deutschen Unterrichts und des Aufsatzes insbesondere ist der Ausgangspunkt, von dem aus die ganze Betrachtung ihren Anlaß genommen hatte. Infolge mannigfacher Klagen über die zu große Zahl der Lehrstunden und die zu große Anstrengung der Schüler hatten im Ministerium eingehende Erwägungen stattgefunden, bei denen auch gelegentlich einer Rücksprache mit den Direktoren der Berliner Gymnasien am 28. Oktober 1828 der Wert des deutschen Aufsatzes für die Einschätzung eines Schülers bei der Reifeerklärung zur Sprache gekommen war. Die Direktoren hatten bei dieser Gelegenheit beantragt, daß auf die Beschaffenheit des deutschen Aufsatzes, worin sich die eigentliche Blüte der ganzen Bildung darlege, ein vorzügliches Gewicht gelegt werden möge. Mit diesem Antrage befanden sie sich offenbar in Widerspruch mit dem Provinzial-Schulkollegium, das zweifelhaft darüber war, ob es auch gestattet sei, bei der Abiturientenprüfung auf die Gesamtbildung der Geprüften die erforderliche Rücksicht zu nehmen und durch sie einen verhältnismäßigen Grad von Mangel an speziellen Kenntnissen zu kompensieren. Ein Reskript (vom 29. März 1829) machte solchen Zweifeln ein für allemal ein Ende.[7]) Am Schlusse dieses Reskripts (Nr. 5) wird energisch darauf verwiesen, daß im § 12 der Instruktion der Abiturientenprüfungen ausdrücklich festgesetzt sei (s. S. 228), daß nach dem Ausfall des ganzen Examens, zu welchem auch der gelieferte deutsche Aufsatz wesentlich gehöre, der Grad der Tüchtigkeit jedes Geprüften bestimmt werden solle; durch diese Festsetzung erhalte der § 6 der ebengedachten Instruktion, welcher den Maßstab zur Erteilung der Zeugnisse angebe, seine nähere Erklärung, und somit könne es bei der Wichtigkeit, welche im § 10 der Instruktion auf den von den Abiturienten zu liefernden deutschen Aufsatz, der vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie, sowie auch die Kenntnis der deutschen Sprache und die Gewandtheit in deren Gebrauch beurkunden solle, ausdrücklich gelegt werde, nicht weiter zweifelhaft sein, daß nach dem Sinne der mehr gedachten Instruktion auf die Gesamtbildung der Geprüften, wie sie sich vornehmlich in ihrem deutschen Aufsatz kundgebe, eine vorzügliche Rücksicht bei Beurteilung ihrer Reife genommen werden solle. Zum Schlusse wird das Provinzial-Schulkollegium aufgefordert, Abschrift der Verfügung einzureichen, welche dasselbe auf Grund dieser Eröffnungen an die Direktoren seines Bereiches zu erlassen für nötig erachten werde. Auf dieses Ministerialreskript gründete nun das Breslauer Provinzial-Schulkollegium unter wörtlicher Wiedergabe der ministeriellen Definition des § 12 seine Verfügung vom 8. Junius 1829, indem es mit einer gewissen Freudigkeit und Frische die von uns skizzierten Zielleistungen darlegte. Am

24. August desselben Jahres kam auch das Brandenburger Provinzial-Schulkollegium zum Wort mit etwas saurer Miene, die sich hinter einem gewissen Übermaß zopfiger Rhetorik zu verbergen suchte.[8]) Nach einer anerkennenden Einleitung über die Leistungen der Direktoren und Lehrerkollegien wird auf Mißstände aufmerksam gemacht, die sich aus der Mannigfaltigkeit der Ansprüche und aus der Überschätzung dieses oder jenen Lehrfaches ergeben hätten; dann kommt die Verfügung nach mancherlei Windungen und breiten Wendungen „auf den deutschen Aufsatz, als diejenige Arbeit des Abiturienten, in welcher sich denn doch nach allem das Maß seiner Bildung am klarsten darlegen und sein ganzes inneres Wesen sich am unbehindertsten aufschließen kann". Für die Wertschätzung dieser Arbeit erfolgt nun folgende Weisung: „so machen wir es, so wie den bestehenden Abiturienten-Prüfungs-Commissionen, so insonderheit auch den Herren Directoren und Rectoren unserer gelehrten Schulen, und hierzu zugleich von dem Königl. Ministerio der Geistlichen-, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten ermächtigt, zur Pflicht, zwar bei den Abstimmungen über einen Abiturienten nach wie vor die gebührende Rücksicht auf die Tüchtigkeit desselben in den vorerwähnten Lehrobjekten (nämlich in den alten Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften und Geschichte) zu nehmen, zu gleicher Zeit aber auch seine Gesammtbildung und ob er in dem ihm aufgegebenen deutschen Aufsatz dargethan habe, daß er einen seinem Fassungsvermögen angemessenen Gegenstand klar und wohlgeordnet, auch unter Darlegung einer verhältnißmäßigen Gewandtheit in der Muttersprache, vorzutragen wisse, in Erwägung zu ziehen, und durch die ermittelte Gesammtbildung einen verhältnißmäßigen Grad von Mangel an speciellen Kenntnissen zu compensiren. In das Einzelne eingehende Vorschriften lassen sich zwar hierunter nicht ertheilen, wir dürfen aber von der Pflichtmäßigkeit und der Gewissenhaftigkeit unserer Prüfungs-Commissionen, so wie von ihrer Einsicht erwarten, daß sie unsere Absicht nicht verkennen, und bereitwillig, in geeigneten Fällen von einer Bestimmung Gebrauch machen werden, welche verhüten kann, daß nicht der wirklich befähigte Schüler in dieselbe Kategorie mit demjenigen gestellt werde, zu dessen größerem Mangel an den zum Empfange eines Zeugnisses der Reife erforderlichen Kenntnissen sich noch Mangel an Fähigkeiten gesellt. Wenn aber der deutsche Aufsatz des Abiturienten die ihm angewiesene Bedeutsamkeit bei den Deliberationen haben soll, so ist um so mehr ein solches Thema zur Bearbeitung aufzugeben, welches den Jüngling zwar in keine ihm unbekannte Sphäre versetzt, ihm aber doch zugleich Gelegenheit giebt, sich auf eine solche Weise zu äußern, wodurch die Beurtheilung des Maaßes seiner Fähigkeiten jenseits jedes Zweifels gestellt wird." — Es wird dann weiter für den Wert der rhetorischen Lehrstunden ein Hinweis gegeben, auf den wir bei Gelegenheit der Lehrpläne zurückkommen werden. Hier kam es darauf an zu zeigen, wie das wichtige Reskript des Ministeriums

vom 29. März 1829 in einer für deutsche Aufsätze nicht gerade vorbildlichen Verfügung zur Verabschiedung kam in einer Art und Weise, die erkennen läßt, wie wenig man an maßgebenden Stellen die volle Wertschätzung des Deutschen nachzuempfinden verstand, die an der höchsten Stelle der Schulaufsicht unverkennbar vorhanden war. Wenn man den 12. Oktober 1812 den Geburtstag des deutschen Abiturientenaufsatzes nennen darf, so kann man den 29. März 1829 als den Tag seiner Mündigkeitserklärung bezeichnen.

Nachdem man sich, wie auch dieser Fall zeigt, viel Mühe gegeben hatte, die Instruktion von 1812 zu halten, zu stützen, auszubauen und zu ergänzen, kam man allmählich an entscheidender Stelle zu der Überzeugung, daß sie ebenso unzulänglich sei wie das Reglement von 1788. Der Minister von Altenstein beschloß deshalb eine neue Prüfungsordnung vorzubereiten; es wurden Gutachten der Universitäten, der wissenschaftlichen Prüfungskommissionen, der Provinzial-Schulkollegien, sowie einzelner Direktoren und Lehrer eingefordert. Für das Deutsche und seine Einschätzung bei der Reifeerklärung ist bemerkenswert das Urteil des Philosophen Heinrich Ritter, der damals Mitglied der Wissenschaftlichen Prüfungskommission war. Er wünschte, die Reife besonders von der in Philosophie und im deutschen Aufsatz bewiesenen allgemeinen Bildung abhängig gemacht zu sehen; nur müßten zu letzterem Themata vermieden werden, bei denen der Schüler sich auf moralischen Gemeinplätzen bewege; am besten sei es, Aufgaben aus einem wissenschaftlichen Gebiet zu nehmen, das den Abiturienten bereits durch eine lebendige Anschauung bekannt wäre.[9]) Der mit Berücksichtigung der eingegangenen Gutachten im Unterrichtsministerium ausgearbeitete Entwurf fand die uneingeschränkte Zustimmung des Staatsministeriums. Unter dem 4. Juni 1834 war das Reglement festgestellt, unter dem 25. Juni 1834 wurde es vom König bestätigt.[10]) Für das Deutsche sind folgende Bestimmungen von Bedeutung: Für die schriftliche Prüfung sind solche Aufgaben zu wählen, welche im Gesichtskreise der Schüler liegen und zu deren augenblicklichen Behandlung auf eine dem Zwecke entsprechende Weise Verstand, Überlegung und Sprachkenntnisse ohne spezielle Vorstudien hinreichen und über welche eine ausreichende Belehrung durch den vorgängigen Gymnasialunterricht vorausgesetzt werden kann. Die zu stellenden Aufgaben dürfen von dem Abiturienten nicht schon früher in der Schule bearbeitet sein (§ 14). — Was den deutschen Aufsatz insbesondere betrifft, so soll er die Gesamtbildung des Examinanden beurkunden, vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie, wie auch den Grad der stilistischen Reife in Hinsicht auf Bestimmtheit und Folgerichtigkeit der Gedanken, sowie auf planmäßige Anordnung und Ausführung des Ganzen in einer natürlichen, fehlerfreien, dem Gegenstande angemessenen Schreibart (§ 16). Die mündliche Prüfung ist zu richten auf allgemeine Grammatik, Prosodie und Metrik, auf die Haupt-

epochen in der Geschichte der vaterländischen Literatur sowie auch darauf, ob die Examinanden einige Werke der vorzüglichsten vaterländischen Schriftsteller mit Sinn gelesen haben. Die Prüfung in der philosophischen Propädeutik hat zu ermitteln, ob die Examinanden es in den Anfangsgründen der sogenannten empirischen Psychologie und der gewöhnlichen Logik, namentlich in den Lehren von dem Begriff, dem Urteile und dem Schlusse, von der Definition, Einteilung und dem Beweise zu einem klaren und deutlichen Bewußtsein gebracht haben (§ 23). Zu diesen Vorschriften fügt die Prüfungsordnung (§ 28) noch einen Maßstab für die Erteilung des Zeugnisses der Reife hinzu, der als leitende Richtschnur bei der Schlußberatung dienen soll. Was das Deutsche anlangt, so ist das Zeugnis der Reife zu erteilen, wenn der Abiturient das Thema für den Aufsatz in der Muttersprache in seinen wesentlichen Teilen richtig aufgefaßt und logisch geordnet, den Gegenstand mit Urteil entwickelt und in einer fehlerfreien, deutlichen und angemessenen Schreibart dargestellt, überdies einige Bekanntschaft mit den Hauptepochen der Literatur seiner Muttersprache gezeigt hat. Auffallende Verstöße gegen die Richtigkeit und Angemessenheit des Ausdrucks, Unklarheit der Gedanken und erhebliche Vernachlässigung der Rechtschreibung und Interpunktion sollen gerechte Zweifel über die Befähigung des Abiturienten begründen.

Dieses Reglement hat bis zum Jahre 1882 im ganzen und großen die Herrschaft behauptet; doch ist es von der Bewegung der Zeiten nicht unberührt geblieben. Zum ersten Male gab die Erregung, welche durch den Aufsatz des Medizinalrats Dr. Lorinser „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen“ in weiten Kreisen hervorgerufen war, Anlaß zu einer Verordnung (24. Oktober 1837). In dieser erklärte das Ministerium, daß es im Einverständnis mit dem Urteile unbefangener und einsichtiger Schulmänner die Forderungen des Reglements nicht für zu hoch gestellt, sondern für angemessen und eine Herabsetzung derselben für unrätlich und untunlich erachte.[11]) Von neuem wurde das Reglement Gegenstand der Erörterung in der Landesschulkonferenz, die vom Minister Ladenberg 1849 nach Berlin berufen wurde. Alle Mitglieder vereinigten sich in dem Wunsche, daß die Abiturientenprüfung angemessen vereinfacht werde. Diesen Wunsch zu erfüllen und die bestehende Prüfungsordnung auf das richtige Maß zu bringen, hatte eine vom Minister von Raumer unter dem 12. Januar 1856 erlassene Verfügung zum Zweck.[12]) Für die Aufsätze wurde der Grundsatz aufgestellt, daß alles ausgeschlossen bleiben müsse, worüber die Abiturienten ihrer Altersstufe gemäß mit eigener Einsicht oder Erfahrung zu urteilen nicht imstande seien. Es sei ferner darauf zu achten, daß die Themata nicht zu allgemein gefaßt würden, sondern die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Gebiet lenkten. Durch strenges Festhalten dieser Bestimmungen werde nicht allein den leider so häufigen Versuchen zu Unterschleifen am besten vorgebeugt, sondern auch der Zweck des deut-

schen Aufsatzes am sichersten erreicht werden, nämlich die Ermittelung der Fähigkeit des Abiturienten, einen ihm bekannten Gegenstand mit eigenem Urteil aufzufassen und, wohlgeordnet, in klarer, richtiger und gebildeter Sprache darzustellen. Die mündliche Prüfung in der deutschen Sprache und Literatur und in der philosophischen Propädeutik wurde aufgehoben. Nur für die fremden Maturitätsaspiranten (Extraneer) wurde sie beibehalten in Fragen, welche sich an den gelieferten Probeaufsatz oder an ein vorzulegendes Lesestück anschließen konnten. Abgesehen von diesen Vereinfachungen betonte die Verfügung, daß die wesentliche Grundlage der Entscheidung über Reife oder Nichtreife das auf längerer Kenntnis des Schülers beruhende Urteil der Lehrer sein müsse und daß es in der Regel keiner Debatte mehr bedürfen werde, sondern nur darauf ankomme, das gewonnene Urteil vor der Aufsichtsbehörde zu rechtfertigen. Diese modifizierte Prüfungsordnung bedurfte einer Revision, als durch die Erweiterung Preußens im Jahre 1866 die herkömmlichen besonderen Einrichtungen der neuen Provinzen Berücksichtigung heischten. Im Jahre 1869 wurde diese Durchsicht und Prüfung angeordnet. Das Ergebnis war (1871) der Entwurf einer Prüfungsordnung von zwölf Paragraphen,[18]) in welcher als Maßstab der Reife für das Deutsche festgesetzt wurde (§ 9a), daß der Abiturient ein in seinem geistigen Gesichtskreise liegendes Thema richtig aufzufassen und mit eigenem Urteil, in logischer Ordnung sowie in fehlerfreier und angemessener Schreibart zu bearbeiten imstande sei. Ebenso habe er beim mündlichen Gebrauche der Muttersprache Geübtheit in richtiger, klarer und zusammenhängender Darstellung zu zeigen. Ferner müsse er bekannt sein mit den wichtigsten Epochen des Entwicklungsganges der deutschen Literaturgeschichte und mit einigen klassischen Werken der Nationalliteratur. Das Zeugnis der Reife sollte immer versagt werden, wenn im Deutschen oder Lateinischen die Leistungen ungenügend seien. Daß dieser Entwurf zunächst liegen blieb, hatte seinen Grund darin, daß der Minister Falk, der im Jahre 1872 den Minister von Mühler im Amt ablöste, die Bestimmungen für die Maturitätsprüfung in Zusammenhang bringen zu müssen meinte mit einem allgemeinen Unterrichtsgesetz. Um die Anschauungen in den maßgebenden Kreisen genauer kennen zu lernen, berief er im Jahre 1873 angesehene Schulmänner und sachkundige Männer anderer Lebensstellung zu einer Konferenz, die auch die mit dem deutschen Unterricht zusammenhängende Frage beantworten sollte, ob der Vorwurf gerechtfertigt sei, daß sich die höhere Schule die Pflege des Bewußtseins deutscher Nationalität zu wenig angelegen sein lasse. Mit einem Unterrichtsgesetz hatte es zunächst noch gute Wege; der Entwurf von 1871 blieb deshalb liegen. Erst die Notwendigkeit einer Beseitigung der Verschiedenheiten, welche im Prüfungsverfahren zwischen den alten und den neuen Provinzen fortbestanden, machte sich im Laufe der Zeit immer mehr geltend und führte schließlich unter dem Ministerium Goßler zum Erlaß der neuen von Bonitz endgültig bearbeiteten

Ordnung für die Entlassungsprüfung vom 27. Mai 1882.[14]) Diese gibt, wenigstens für das Deutsche, im wesentlichen den Entwurf von 1871 wieder. Der „geistige Gesichtskreis" wurde zum Gedankenkreise; die „fehlerfreie und angemessene Schreibart" wurde zu „fehlerfreier Schreibart" gemindert, die „richtige" Darstellung wurde zu „sprachrichtiger" Darstellung verdeutlicht. Nicht aufgenommen wurde die Bestimmung, daß ungenügende Leistungen im Deutschen die Reifeerklärung unter allen Umständen ausschlössen. Also ein Ausfall auch in diesem Fache konnte durch gute Leistungen in anderen Prüfungsfächern ausgeglichen werden. Ein langes Leben hat diese Prüfungsordnung nicht gehabt. Das allgemeine Drängen und Rufen nach Schulreform veranlaßte König Wilhelm II. die Sache in die Hand zu nehmen und die Schulkonferenz vom Jahre 1890 (Dezember) zu berufen, um mit Hilfe von angesehenen Schulmännern und sachkundigen Vertretern anderer Berufe Reformen ins Werk zu setzen. Die Eröffnungsrede des Kaisers ruhte auf dem Grundgedanken: Die Schule hat die erforderliche Fühlung mit dem Leben verloren und soll sie wiedergewinnen. Für das Deutsche lautete seine Forderung: „Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen." „Der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht." Diese Forderungen hatten ihre Wirkung auf die Prüfungsordnung, die am 6. Januar 1892[15]) erschien. Der Maßstab zur Erteilung der Reife änderte sich allerdings inhaltlich wenig oder gar nicht; nur die Fassung nahm eine etwas andere Form an. Statt der logischen Ordnung erschien die angemessene Ordnung; statt „Geübtheit in sprachrichtiger . . . . Darstellung" wurde „Fertigkeit in richtiger . . . . Darstellung" gefordert und der Schlußsatz erschien in einem mehr von Fremdwörtern befreiten Gewande: „Der Schüler muß sich mit den wichtigsten Abschnitten der Geschichte unserer Dichtung und mit einigen Meisterwerken unserer Literatur bekannt zeigen." Verschärft aber wurden die Bestimmungen über die Reifeerklärung; denn bei nicht genügenden Gesamtleistungen im Deutschen durfte das Reifezeugnis nicht mehr erteilt werden. Auch diese Prüfungsordnung hatte kein langes Leben. Die Reform vom Jahre 1890/92 hatte die Hauptforderung der Zeit nicht erfüllt; sie hatte den berechtigten Wunsch nach einer größeren, womöglich nach einer gleichen Berechtigung der realen neben der gymnasialen Anstalten unberücksichtigt gelassen. Deshalb mußte im Jahre 1900 noch einmal eingesetzt werden mit einer Fortführung jener Reform von 1890 und zur Herstellung möglichster Gleichberechtigung aller höheren Schularten in Preußen. Das Jahr 1901 brachte unter dem 27. Oktober 1901 eine Ordnung der Reifeprüfung an den neunstufigen höheren Schulen.[16]) Die Sonderung der Prüfungsordnung für die verschiedenen Schulen war aufgegeben; aufgegeben war auch ein besonderer Prüfungsmaßstab. § 1 der Prüfungsordnung erklärte anstatt dessen, daß der Zweck der Reifeprüfung sei, zu ermitteln, ob der Schüler dasjenige Maß der Schulbildung

erlangt habe, welches den in den Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen gestellten Zielforderungen des Gymnasiums, Realgymnasiums oder der Oberrealschule entspreche. Die Verschärfung, daß „ungenügend" im Deutschen die Reife unter allen Umständen ausschließe, fiel in der neuen Prüfungsordnung fort — aus gutem Grunde. Denn es gibt Naturen unter den Schülern, die gerade in deutscher Formgebung spät reifen, die bescheiden zurückhalten mit dem, was sie denken und empfinden und ihr Innerstes nicht gern der Außenwelt offenbaren. Diesen kann es begegnen, daß sie „Ungenügendes" leisten in der Muttersprache bis in die oberste Klasse hinein; andere leichtere Naturen, die reden, wie ihnen der Schnabel gewachsen ist, kommen ohne jede Tiefe besser fort. Diese Bevorzugung der Oberflächlichkeit sollte vermieden werden. Außerdem schloß jene drakonische Bestimmung vom Jahre 1892 eine andere Gefahr in sich. Um im Deutschen ungenügende Schüler, die ihrem ganzen sonstigen Wissen und Können nach reif waren für weitere Studien und Berufe, nun doch durch das Examen zu bringen, konnte eine Kommission zu leicht menschlichen Regungen folgen und genügend nennen was ungenügend war. Durch eine solche falsche Milde durfte in seiner zeugnismäßigen Kennzeichnung gerade dasjenige Fach nicht geschädigt werden, das zu wertvoll war für eine solche geringschätzige Behandlung.

Nachdem wir den Entwicklungsgang der Zielforderungen für das Deutsche in der Gymnasialreifeprüfung genauer verfolgt haben, erübrigt noch eine Betrachtung der gleichen Entwicklung an den Realschulen, Realgymnasien und Oberrealschulen.

Als die Realschulen sich neben den Gymnasien so weit entwickelt hatten, daß die in ihren oberen Klassen erworbene Bildung als genügend für den Eintritt in verschiedene Teile des Zivil- und Militärdienstes anerkannt wurde, erließ der Minister von Altenstein unter dem 8. März 1832 eine „vorläufige Instruktion" für die Entlassungsprüfungen dieser Schulen.[17]) Für das Deutsche wurde verlangt, daß der schriftliche Ausdruck frei sei von grammatischen Fehlern, von Undeutlichkeit und Verwechslung des Prosaischen und Poetischen, und daß in zusammenhangendem mündlichem Vortrage, im Disponieren leichter Themata eine angemessene Fertigkeit nachgewiesen werde; außerdem wurde Bekanntschaft mit dem Bildungsgange der deutschen Literatur, insbesondere mit den ausgezeichnetsten Schriftstellern seit der Mitte des 18. Jahrhunderts gefordert. Der deutsche Aufsatz solle vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie und die Sicherheit und Gewandtheit im Gebrauche der Sprache beurkunden. — Die Realschulen, um die es sich hier handelte, waren noch nicht Vollanstalten wie die Gymnasien; es fehlte ihnen zum Teil noch der zweijährige Primakursus; dieser wurde im Jahre 1849 nach der neuen Organisation der k. Bauakademie als Vorbedingung für die Zulassung zu ihr verlangt. Allmählich wurde für die Realschulen erster Ordnung auch in der Sekunda, in der Regel auch in der Tertia ein zweijähriger Kursus

gefordert. Die Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und höheren Bürgerschulen vom 6. Oktober 1859 griff in diese Entwicklung fördernd ein.[18]) Für das Deutsche wurde als Bedingung der Reife hingestellt, daß der Abiturient imstande sei, ein in seinem Gesichtskreise liegendes Thema mit eigenem Urteil in logischer Ordnung und in korrekter und gebildeter Sprache zu bearbeiten. Ebenso soll der mündliche Ausdruck einige Sicherheit in präziser, zusammenhängender und folgerichtiger Rede erkennen lassen. Auf dem Gebiet der deutschen Literaturgeschichte muß der Abiturient mit den wichtigsten Epochen ihres Entwickelungsganges und mit einigen Hauptwerken seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts durch eigene Lektüre bekannt und davon Rechenschaft zu geben imstande sein. — Vergleichen wir diese Anforderungen mit den Forderungen an den Gymnasien, wie sie die 1856 modifizierte Prüfungsordnung von 1834 aufstellte, so haben wir, abgesehen von der Formgebung, im großen und ganzen dasselbe Bild. Die Ordnung der Entlassungsprüfung für Realgymnasien und Oberrealschulen vom Jahre 1882 und 1892 unterscheidet sich dann in ihren Forderungen für das Deutsche gar nicht mehr von denen der Gymnasien.[19]) Im Jahre 1901 laufen die Bestimmungen der drei Anstaltsarten in eine gemeinsame Prüfungsordnung zusammen und es laufen die beiden Schwesteranstalten zugleich in den Hafen der Gleichberechtigung ein, für welche gerade die Leistungen im Deutschen das angemessenste Fundament bilden. Die Theologie ist nicht mit im Hafen; sie hält sich vorläufig in einer Art von Quarantäne, aus welcher voraussichtlich eigener Wunsch sie über kurz oder lang befreien wird.

Es ist ein interessanter Entwickelungsgang, den das Deutsche in der Geschichte der preußischen Entlassungsprüfungen durchgemacht hat. In der Verordnung vom Jahre 1788 waren gar keine besonderen Vorschriften für das Deutsche vorhanden: es war der Freiheit anheimgegeben; aber mit dieser Freiheit wußte man nichts Rechtes anzufangen; deshalb haben wir vom Jahre 1834 an bestimmte Forderungen, bis 1856 auch für die philosophische Propädeutik. Aber mit diesen Prüfungsforderungen hat man — abgesehen vom deutschen Aufsatze — niemals etwas Rechtes anfangen können. Man befand sich eben mehr einem Bildungs- als einem Unterrichtsfache gegenüber, an das Gedächtnisforderungen nach Namen und Zahlen, sowie Fordungen an ganz bestimmte prüfungsgerechte Fertigkeiten schwer zu stellen sind. Es kommt hinzu, daß dieses Fach eine Fülle von Stoff darbietet, dem gegenüber richtige Gesichtspunkte und ein beherrschendes wissenschaftliches und pädagogisches Verfahren zu finden nicht ganz leicht ist, in welchem richtig zu prüfen doch nur die feinsten und kenntnisreichsten Köpfe imstande sind, welche auf die Individualität und die Kenntnisse des Prüflings einzugehen in jedem Augenblicke bereit und befähigt sind und sich vor falscher Schätzung des mechanischen Erlernens und des quantitativen Gedächtnisstoffes sorgsam zu

hätten verstehen. In weiser Erwägung dieser Schwierigkeiten hat deshalb die Prüfungsordnung vom Jahre 1901 die Einzelbestimmungen über den Maßstab aufgegeben und diesen in das Maß der ganzen Schulbildung hineingelegt, welches den Zielforderungen der Lehrpläne und Lehraufgaben entspricht. Und wenn es 1788 gefährlich war, keine genaueren Bestimmungen zu geben, so war das 1901 nicht mehr der Fall. Denn inzwischen war doch die Schule im Wandel der Zeiten, durch Regelung und Leitung oft der pedantischsten Art, zu einem festen Organismus geworden, in welchem ein großes Maß von Bewegungsfreiheit seine Berechtigung hat. Und auf diese Entwickelung haben die Prüfungsreglements seit 1834 in gewissem Sinne einen heilsamen Einfluß ausgeübt. Sie haben die Ideale aufgestellt, zu deren Erreichung die Schule die Wege zu finden hatte. Und wenn es ihr, besonders im deutschen Unterricht, nicht gleich gelungen ist, die Ideale zu verwirklichen, so ist das kein Grund zu verzagen, und man darf auch des minder Vollkommenen sich freuen in Hoffnung auf eine bessere Zukunft, die ihre ganze Kraft auf die Ausgestaltung der lebendigen Lehrpläne und Lehrgänge verlegen kann. Die Schule bedarf zu ihrem Wachstum und zu ihrer Vervollkommnung nicht bloß der Freiheit zum Richtigen und Wahren, sondern auch der zum Irren. Deshalb soll man sie nicht zu sehr mit Bestimmungen beengen aus Furcht vor dem Irren; man zerstört sonst die Kraft des selbständigen Pfadfindens.

Da der Entwickelungsgang in Preußen typisch für die geschichtliche Entwickelung der Prüfungsordnungen im übrigen Deutschland und in vielen Fällen geradezu vorbildlich gewesen ist, so wird es genügen, auf die übrigen Staaten deutscher Zunge nur einen kurzen Blick zu werfen. In den österreichischen Staaten wurde bei der Organisation der Gymnasien im Jahre 1849 zur Kontrolle ihrer schließlichen Leistungen die Abiturientenprüfung nach preußischem Vorbild eingeführt.[30]) In der schriftlichen Prüfung wird ein Aufsatz in der Muttersprache verlangt, die mündliche Prüfung erstreckte sich auf die Literatur der Unterrichtssprache. In Bayern wurde die Absolutorialprüfung im Jahre 1830[31]) eingeführt, die einen orthographisch reinen deutschen Aufsatz mit gebildetem Deutsch verlangte. Die Ordnung von 1891 verstärkte das Gewicht des Deutschen in der Prüfung, indem sie die Bestimmung aufnahm, daß, wer im Deutschen sowohl bei der schriftlichen Prüfung wie im Jahresfortgange die Note „ungenügend" erhalten habe, von der mündlichen Prüfung auszuschließen sei.[32]) In Sachsen wurde die Reifeprüfung allgemein eingeführt erst durch das Mandat vom 4. Juli 1829, im einzelnen bestand sie schon vorher. Es wurde wie anderswo ein deutscher Aufsatz gefordert, den das Regulativ über die Maturitätsprüfung vom 5. März 1830 also charakterisiert: Ein deutscher Aufsatz moralischen, religiösen oder sonst eines andern die Verhältnisse des äußerlichen Lebens betreffenden Inhalts. Die Prüfungsordnung vom 28. Januar 1893 enthält eine nähere Charakterisierung dieser Aufgabe

nicht mehr. In der mündlichen Prüfung ist der Königliche Kommissar ermächtigt, ausnahmsweise auch eine kurze Prüfung im Deutschen anzuordnen. Bei nicht genügenden Gesamtleistungen im Deutschen ist das Reifezeugnis zu verweigern.[23]) In Württemberg war die Reifeprüfung für die Universität eine Zentralprüfung in Stuttgart, seit Anfang der siebenziger Jahre ist an ihre Stelle das Abiturientenexamen an den einzelnen zehnklassigen Anstalten getreten.

In den übrigen deutschen Staaten ist das Vorbild Preußens mehr und mehr maßgebend geworden; besondere Eigentümlichkeiten sind kaum zu verzeichnen.[24])

[1]) Schmid, Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens: Wiese, Preußen. Die Maturitätsprüfung, 1867, S. 338 f. 2. Aufl., 1885, S. 254 f. — [2]) F. Schultze, Die Abiturienten-Prüfung, vornehmlich im preußischen Staate. Liegnitz u. Halle 1831. S. 11 f., 14 f., 17. — [3]) Nath, Lehrpläne und Prüfungsordnungen im höheren Schulwesen Preußens seit Einführung des Abiturienten-Examens. Progr. des Königl. Luisengymnasiums Berlin, 1900, IV. — [4]) Schmid a. a. O., S. 343, 2. Aufl. S. 258. — [5]) F. Schultze a. a. O., S. 129. Verfügung des Rheinischen Prov.-Schul-Kollegiums an sämtliche Direktionen der Gymnasien seines Bezirks, vom 26. März 1827. — [6]) F. Schultze a. a. O., S. 94 ff. Zirkular-Verf. des Königl. Prov.-Schul-Kollegiums zu Breslau an sämtliche Direktoren und Rektoren der Gymnasien der Provinz, die Vorbereitung der Abiturienten und deren Prüfung betreffend, vom 8. Junius 1829. — [7]) Neigebauer a a. O., S. 124 ff. Reskript des Königl. Min. der Geistl. Angelegenheiten an das Königl. Prov.-Schul-Kollegium hierselbst, die Zahl der Lehrstunden und die zu große Anzahl der Schüler betreffend. Berlin, 29. März 1829. — [8]) F. Schultze a. a. O., S. 104 ff. Zirkular-Verf. des Königl. Schul-Koll. der Provinz Brandenburg an sämtliche Direktoren und Rektoren der gelehrten Schulen gedachter Provinz, sowie an die bei letzteren angeordneten Abiturienten-Prüfungs-Kommissionen, die Behandlung einiger Lehrgegenstände und die Abiturienten-Prüfungen betreffend. Vom 21. August 1829. — [9]) Schmid a. a. O., S. 344. 2. Aufl. S. 260. — [10]) Neigebauer a. a. O., S. 211 ff. Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler. — [11]) Wiese, V. u. G. I^3, S. 61. Vgl. Schmid a. a. O., S. 346. II. Aufl., S. 262. — [12]) Wiese, V. u. G. I^1, S. 205 ff., 211, 217, 218. — [13]) Wiese, V. u. G. I^2, S. 396 ff. — [14]) Wiese, V. u. G. I^3, S. 393 ff. Kratz, Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preußen, vom 31. März bzw. 27. Mai 1882. Neuwied, 2. Aufl., 1887. — [15]) Kratz, Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preußen, vom 6. Januar 1892. Neuwied o. J., 2. Aufl. — [16]) Beier a. a. O., S. 138. — [17]) Neigebauer a. a. O., S. 345 ff. — [18]) Wiese, V. u. G. I^1, S. 232. — [19]) Kratz a. a. O., 1887, S. 113. Wiese, V. u. G. I^3, S. 405. — [20]) Strakosch-Grassmann a. a. O., S. 202. — [21]) Schultze a. a. O., S. 149 f. — [22]) Baumeister a. a. O., S. 112 u. 113 und die Schulordnungen für die humanistischen Gymnasien etc. im Königreich Bayern, herausgegeben von J. Füger, Würzburg 1900, S. 52. — [23]) Baumeister a. a. O., S. 134 f. Schultze a. a. O., S. 232 u. 236. — Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Gymnasien betreffend, vom 28. Januar 1893 (Dresden, Königl. Hofbuchdruckerei), S. 67 u. 69. — [24]) Vgl. Baumeister a. a. O., S. 196.

34. Die Stundenzahl für den deutschen Unterricht in den Lehrplänen. Die amtliche Wertschätzung des deutschen Unterrichts. Die Wertschätzung, welche dem deutschen Unterricht von seiten der Schulaufsichtsbehörden im neunzehnten Jahrhundert zuteil wurde, wird sich in vollem Umfange erst erkennen lassen, wenn wir die einzelnen Zweige dieses Unterrichtsfaches betrachten; denn ein tieferer Einblick wird sich erst bei der

Erörterung der Einzelheiten gewinnen lassen. Doch wird schon die Zunahme und Abnahme oder auch das Gleichbleiben der Stundenzahl für das Deutsche, die äußeren Formen und die Lehrplanarithmetik gleichsam die körperlichen Werte erkennen lassen, so daß uns der Geist, der diesen Körper belebte, begreiflicher wird. In der Pädagogik haben auch Formen und Zahlen ihren Wert, besonders wenn der Geist etwas aus ihnen macht. Wir prüfen zunächst die amtlich angeordnete Stundenzahl, wie sie im 19. Jahrhundert sich wechselnd gestaltete, für Preußen, um andere Staaten Deutschlands dann zum Vergleich heranzuziehen; nicht etwa deshalb, weil wir Preußen als führenden Staat ansehen. Er ist eben jetzt der größte Staat im deutschen Reich, der zeitweise die Führung in Unterrichtsfragen gehabt hat und nach dem viele andere deutschen Staaten in ihren Lehrplänen sich gerichtet haben und noch richten. Wenn aber Preußen die Führung nicht besaß, so empfand es das schmerzlich und zeigte sich deshalb immer so empfänglich für alles Gute, daß es das Beste an Einrichtungen und Persönlichkeiten an sich gezogen hat, wo dieses sich nur bot und zu haben war. — Die Grundlage nun für den preußischen Lehr- und Stundenplan des neunzehnten Jahrhunderts bildet der Süvernsche Entwurf. Die Verhandlungen über ihn gehen bis in die Humboldtsche Verwaltung zurück. Süvern redigierte auf Grund der Entwürfe der wissenschaftlichen Deputation, der Beratungen in der Sektion, der Gutachten der Provinzialbehörden — auch F. A. Wolf gab ein Gutachten ab — Ende 1812 den Lehrplan endgültig. Anfangs 1813 wurde er dem Departement vorgelegt und 1816 als Richtschnur aufgestellt und dann den Provinzialbehörden als die vom Departement aufgestellte Norm der neuen Gelehrtenschule mitgeteilt und von diesen den einzelnen Anstalten als allgemeines Ziel übermittelt. Das normale Gymnasium nach diesem Plan hatte einen zehnjährigen Kursus in sechs Klassen, von unten auf gezählt VI—I. Auf VI, V, IV kommt je ein Jahr, auf III und II je zwei, auf I drei Jahre. Für das Deutsche gestalteten sich die Zahlen also:[1])

VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U¹ I	U² I	O I	
6	6	4	4	4	4	4	4	4	4	= 44

Der Süvernsche Lehrplan gab nur ganz im allgemeinen die Richtungslinien, fand viel Widerspruch und wurde an vielen Stellen kaum beachtet. Die Lehrpläne des Gymnasiums zu Stralsund (1827), des Friedrich Wilhelms-Gymnasiums zu Berlin (1832/33) und des Joachimsthalschen Gymnasiums zu Berlin (1832/33) zeigen das am besten:

Stralsund:	VI	V	IV	III	II	I		
	6	6	4	4	3	3		
Berlin F. W.:			U IV	O IV	U III	O III	II	I
	4	4	3	2	2	2	2	2
Berlin Jchth.:			IV	U III	O III	U II	O II	I[2])
	4	4	2	2	2	2	2	2

Der von Joh. Schulze entworfene Normalplan vom 24. Oktober 1837, der erste allgemein verbindliche Lehrplan für die höheren Schulen Preußens, verstärkte das Latein und verkürzte das Deutsche stark; das auf einen neunjährigen Kursus berechnete Gymnasium hatte folgende Stundenzahl für das Deutsche:

VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	
4	4	2	2	2	2	2	2	2	= 22

22 Stunden hatte also das Deutsche gegen den Süvernschen Plan eingebüßt.

Im Jahre 1856 (7. Januar) wurde der Lehrplan einigen Veränderungen unterzogen; das Deutsche verlor wiederum einige Stunden:

VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	
2	2	2	2	2	2	2	3	3	= 20

Ersetzt wurde dieser Verlust an Stunden durch die Bestimmung, daß der Unterricht im Lateinischen und Deutschen in VI und V in der Regel Einem Lehrer übertragen werden sollte und nur in Fällen der Notwendigkeit Ausnahmen zu gestatten seien. Der lateinische Unterricht hatte in diesen Klassen 10 Stunden, so daß 12 lateinisch-deutsche Stunden sich in einer Hand befanden. Wo die Verteilung dieses Unterrichts unter zwei verschiedene Lehrer nicht vermieden werden konnte und bei großer Klassenfrequenz wurden 3 Stunden dem Deutschen in den genannten Klassen zugebilligt.[3]) Die Lehrpläne vom 31. März 1882 (Bonitz) setzten dem Deutschen eine Stunde zu:

VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	
3	2	2	2	2	2	2	3	3	= 21

Die 1892er (6. Januar) Pläne 5 Stunden; in Sexta und Quinta wurden die Geschichtserzählungen in den Bereich des deutschen Unterrichts gezogen:

VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	
3 + 1	2 + 1	3	2	2	3	3	3	3	= 26[4])

Die Lehrpläne vom 29. Mai 1901 änderten an diesem Bestande nichts.

Die Wertschätzung des Deutschen am Realgymnasium (Realschule I. Ordnung) und an den Oberrealschulen und Realschulen ergibt sich am besten aus folgenden Tabellen:[5])

Realgymnasium:	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	
1859:	4	4	3	3	3	3	3	3	3	= 29
1882:	3	3	3	3	3	3	3	3	3	= 27
1892:	3 + 1	2 + 1	3	3	3	3	3	3	3	= 28
1901:	3 + 1	2 + 1	3	3	3	3	3	3	3	= 28
Oberrealschulen:										
1882:	4	4	4	3	3	3	3	3	3	= 30
1892:	4 + 1	3 + 1	4	3	3	3	4	4	4	= 34
1901:	4 + 1	3 + 1	4	3	3	3	4	4	4	= 34

Wie am Gymnasium ist auch am Realgymnasium und an der Oberrealschule je 1 Stunde Geschichtserzählungen dem Deutschen in VI und V zu-

gesellt. An der Oberrealschule ist im Jahre 1892 (1901) in O II und I das Deutsche um je 1 Stunde verstärkt = 3; ebenso in Sexta; also im ganzen um 4 Stunden.

Die sechsklassigen Realschulen entsprechen den sechs unteren Klassen der Oberrealschulen und stellen sich im Deutschen mit ihrer Stundenzahl folgendermaßen:

	VI	V	IV	III	II	I
1892 und 1901:	4 + 1	3 + 1	4	3	3	3 = 22

Eine andere Form, bei der das Französische und das Rechnen einiges einbüßen, verstärkt das Deutsche wesentlich:

VI	V	IV	III	II	I
5 + 1	4 + 1	5	5	4	4 = 29

In Österreich[6]) haben wir eine wesentlich andere Entwicklung des deutschen Unterrichts. In den Gymnasiallehrplänen von 1805 und 1819 hat der deutsche Unterricht keine Stelle. Erst in den Plänen, die von Exner und Bonitz entworfen waren und im Jahre 1849 ins Leben traten, wurde der Unterricht in der deutschen Sprache als ein selbständiges Lehrfach eingeführt. Folgende Übersicht (die unterste Klasse wird in Österreich als erste bezeichnet) zeigt seine Verteilung:

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
4	4	3	3	2	3	3	3	= 25 (27)
							+ 2 St. philos. Propädeutik	

Begründet hatte Exner bei der Vorarbeit seinen Antrag auf Einführung des deutschen Unterrichts folgendermaßen: „Jakob Grimm hat eine neue Wissenschaft begründet und durch sie dem nationalen Bewußtsein der Deutschen nicht geringen Vorschub getan; der Unterricht im Deutschen ist ein wissenschaftlicher; er soll am Gymnasium in gleicher Art wie der des Griechischen und Lateinischen betrieben werden, in Verbindung mit einem Überblick über die deutsche Literatur.“ Fehlte nun auch vor 1849 im Stundenplane das Deutsche, kennen gelernt haben an denjenigen Stellen, wo Anregung sich bot, die Schüler ihre Klassiker ebenso wie die Schüler in Preußen und wenn auch der bekannte Musikschriftsteller F. Hanslick, der 1840 in Prag das Gymnasium besuchte, sagt: „Niemals habe ich im Gymnasium ein Wort über Lessing, Schiller oder Goethe vernommen; es lag nicht im Schulplan“, so mußte eine solche Vernachlässigung der deutschen Literatur doch nicht geübt werden; in den Jahren 1822 bis 1824 las Ignaz Reischl zu Kremsmünster, der Lehrer Adalbert Stifters, in den Humanitätsklassen des dortigen Gymnasiums Werke von Schiller und Goethe, darunter Hermann und Dorothea.[7]) Woher Reischl die Zeit genommen, wo doch im Lehrplan keine Stunden angesetzt waren, wird nicht gesagt; er wird sie aber wohl da gefunden haben, wo verständige und anregende Lehrer, die über den Lehrplänen stehen, auch heute noch Zeit für

die Pflege des Guten und Schönen finden, auch wenn es nicht gerade in den Lehrplänen steht. Der Lehrplan von 1849 bildet bis heute die Grundlage des Unterrichts in Österreich. 1855 kamen noch 2 Stunden philosophische Propädeutik hinzu. 1884 wurde der Schönheitsfehler in Klasse V (der preußischen O III entsprechend) beseitigt, indem statt 2 wie in den übrigen Klassen 3 Stunden eingestellt wurden, was in Preußen leider heutzutage noch immer nicht gelungen ist. Das Schema stellt sich also seit 1884 also:

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII		
Deutsch:	4	4	3	3	3	3	3	3	= 26	} 30
Philos. Prop.:							2	2	= 4	

Wie die Realschulen sich zum Deutschen verhielten, mögen die folgenden Übersichten zeigen:

	I	II	III	IV	V	VI	VII	
1851:	5	5	5	4	3	5		= 27
1879:	4	3	4	3	3	3	3	= 23
1899:	4	4	4	4	3	3	4	= 26

In Bayern [8]) weisen die Lehrpläne am Anfange des neunzehnten Jahrhunderts eine ziemlich komplizierte Gestaltung auf: sie umfassen das Gymnasium und die Realanstalten zugleich und streben diese in das erstere einzuschließen oder wenigstens an dasselbe anzuschließen. Die vollständig durchgreifende Neueinrichtung des gelehrten Schulwesens wurde 1804 vom Generalschul- und Studiendirektionsrat Wismayr (einem aus Salzburg berufenen aufgeklärten Geistlichen) entworfen; die Einheitsschule ist hier geradezu Grundlage; der Unterricht wurde nach Fächern, nicht nach Jahreskursen eingeteilt; es konnte also geschehen, daß ein Schüler, der in allen Fächern nicht gleichen Schritt hielt, in verschiedenen Fächern zu verschiedenen Schülerkursen gehörte. Für das Deutsche gestaltete sich das Verhältnis also (Eintritt in das erste Triennium mit 9 Jahren):

1. Triennium:			2. Triennium:		
I	II	III	I	II	III
8	7	3	3	3	3

Das dritte Triennium enthielt eine philosophische Vorbereitungsklasse und ein zweiklassiges Lyzeum. Dem Deutschen waren in diesen Klassen keine besonderen Stunden zugewiesen; das philosophische Studium der römischen und griechischen Klassiker, philosophische Tugendlehre, Biographieen edler Menschen, Pädagogik, praktische Logik, reine Logik, Philosophie, philosophische Rechts-, Religions- und Klugheitslehre, philosophisches Studium der neueren, besonders deutschen Klassiker, Ästhetik und Enzyklopädie boten in ihrem bunten Gemisch keinen Raum für besondere deutsche Stunden.

Inzwischen bahnte sich in Bayern durch Berufung zahlreicher norddeutscher Gelehrten eine neue Richtung an: einer von ihnen, der Schulrat Niethamer, wurde mit einer Neuordnung beauftragt, um dem realistischen Bildungsideale der Aufklärungszeit entgegenzuwirken. Den Gedanken der

Einheitsschule ließ man fallen, an Stelle desselben trat ein Parallelismus von selbständigen Real- und Gymnasialschulen, die aus einem gemeinsamen Unterbau erwuchsen: In dieser Primärschule (8—12 Jahr) waren je 6 Stunden (neben 10 Stunden Latein) dem Deutschen gewidmet. Darauf setzte sich auf die Studienschule als

	Progymnasium		oder	Realschule	
	I	II		I	II
mit Deutsch	3	3	Deutsch u. Gedächtnisübungen	6	4

Darauf das Gymnasium und das Realinstitut

	I	II	III	IV			I	II	III	IV	
mit	12	13	12	12	Stunden	mit	3	2	1	1	Stunden

griechischem, lateinischem u. deutschem klassischem Studium (letzterem sollten 2 Stunden gewidmet sein). — Studium der deutschen Klassiker mit eigenen Übungen.

Mangelhaftigkeit des Lehrerpersonals, ärmliche Ausstattung der Schulen und mangelndes Vertrauen der Lehrer ließ diese Art von Schulen nicht zu rechtem Leben und zu rechter Freude kommen. Schon bald wurden hier und da Verbesserungen gesucht; doch war alles nicht von rechter Dauer. Im Jahre 1830 kam schließlich ein Plan heraus, der im wesentlichen das Werk von Friedrich Thiersch ist. Von da ab bietet der deutsche Unterricht im Lehrplan Bayerns folgendes Bild:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII. Kl.	(wie in Österreich ist die erste Klasse die unterste)
1830:	2	2	2	2	2	2	2	2	= 16
1854:	3	3	2	2	2	2	2	2	= 18

Mit 1874 kommt eine Klasse hinzu, so daß also das Gymnasium neun Jahrgänge einschließt:

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
1874:	6	3	3	2	2	2	2	3	3	= 26
1891:	5	4	3	2	2	2	2	3	3	= 26

Von Interesse für die Vorgeschichte dieser Lehrpläne, von denen der 1830er die Grundlage bildet, ist die Tatsache, daß in dem von Thiersch im Jahre 1829 aufgestellten Lehrplan für das Deutsche überhaupt keine Lehrstunden angesetzt waren; Deutsch sollte vielmehr im engsten Anschlusse an das Lateinische wie an das Griechische betrieben werden. An Stelle der heillosen Plage deutscher Aufsätze für Kinder und Knaben, die noch nichts aufzusetzen hätten, seien Übersetzungen aus den alten Sprachen zu üben. Von der Bildung des deutschen Stils auf dem Gymnasium durch Lektüre deutscher Klassiker hielt Thiersch nicht das mindeste; deren Studium sei ohne das Korrektiv der Antike mehr geeignet zu verwirren. Eine Kunde der vorzüglichsten Werke der deutschen Literatur soll allerdings dem Gymnasiasten zugeführt werden, doch nur durch Benützung einer Schülerbibliothek und in der Form häuslicher, meist sich selbst überlassener Lektüre.

Als Übungen im Deutschschreiben sind im Lehrplane des Gymnasiums Auszüge aus den Alten, zergliedernde Übersichten, gedrängte Darstellungen des Hauptinhaltes antiker Werke vorgeschrieben. Die Kommission, die diesen Lehrplan zu revidieren hatte und 1830 fertigstellte, bedachte das Deutsche zwar mit 2 Stunden, aber diese werden wohl auf lange Jahre das Schicksal getragen haben, das Thiersch ihnen zugedacht hatte. Sie werden von den altsprachlichen Stunden verschluckt worden sein.[9]) — Die Realschulen in Bayern weisen folgenden Lehrplan im Deutschen auf:

Realschulen:

	I	II	III	IV	V	VI	
1877:	6	6	4	4	3	3	= 26
1894:	6	5	4	4	4	4	= 27

Die Realgymnasien, welche in den drei unteren Klassen mit den Gymnasien in allen Lehrfächern vollständig übereinstimmen, weichen in ihren Lehrplänen von 1874 und 1891 im Deutschen an keiner Stelle von jenen Anstalten ab.

In Sachsen[10]) behauptete lange Zeit die alte Lateinschule ihre unumschränkte Herrschaft, in der das Latein so überwog, daß noch im Jahre 1831 auf 105 Lateinwochenstunden (umgerechnet auf den heutigen neunjährigen Kursus) 11 Stunden Deutsch kamen. Das Deutsche wurde überall, außer am Vitzthumschen Gymnasium, vernachlässigt; eine Regelung war auch schwierig, da der Schulbetrieb der Regelung des Staates bis 1835 überhaupt nicht unterstand. Auch als diese eintrat, wurde eine durchgreifende Ordnung nicht sogleich vorgenommen; erst das Jahr 1846 brachte sie. Das Deutsche bekam 25½ Stunden (die Klassen hatten 1½jährigen Kursus); die Lehrpläne von 1877 brachten endgültig neunjährige Jahreskurse mit 23 Stunden für das Deutsche, die Lehrpläne von 1893 25 Stunden, die sich auf die Klassen (VI ist die unterste Klasse) in folgender Weise verteilten:

VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I
4	3	3	2	2	2	3	3	3 = 25

Die Realgymnasien hatten nach den Lehrplänen von 1877 (8 Klassen) 31 Stunden, 1884 (9 Klassen) 31 Stunden und 1892 29 Stunden:

VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I
4	4	3	3	3	3	3	3	3 = 29

Für die Realschulen wurden 1844 (4 Klassen) 19 Stunden, 1860 (6 Klassen) 21—23 Stunden, 1877 25 Stunden, 1884/92 31 Stunden Deutsch eingesetzt. Auf die Klassen verteilt ergibt sich folgende Übersicht:

VI	V	IV	III	II	I
8	6	5	4	4	4

In Württemberg[11]) stellte sich vor 1891 das Verhältnis an den gymnasialen Anstalten folgendermaßen:

I (8—9 Jahre alte Schüler	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
3 12 St. Latein)	3	2	2	2	2	2	2	2	2 = 22

1891:

I (lateinlos)	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
8	3	3	2	2	2	2	2	3	3	= 30
							ohne Vorklasse			= 22

Die Realgymnasien bieten seit 1904 folgendes Bild:

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
3	3	2	2	2	2	2	2	2	= 20

Die Oberrealschulen seit 1903:

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
5	4	4	3	3	3	3	3	3	= 31

Blicken wir zurück auf die Entwickelung der dem deutschen Unterricht im neunzehnten Jahrhundert zugewiesenen Stunden, so können wir als Ergebnis ansehen, daß man schließlich in den verschiedenen Staaten — die kleineren Staaten, die wir wegen ihrer mit Preußen gleichmäßigen Entwickelung übergehen dürfen, zeigen dasselbe Bild — zu gleichen Summen gelangt. An den Gymnasien in Preußen, Österreich, Bayern und Sachsen 25—26 Stunden, an den Realgymnasien 28—29. Württemberg stellt sich mit 22 an den Gymnasien, 20 am Realgymnasium am bescheidensten. Die Oberrealschulen und Realschulen erringen die höchste Ziffer, in Preußen bis zu 34 (ORS) und 29 an den Realschulen (mit 6 Klassen). Eigentümlich an den Zahlenwellen, die sich im Laufe des Jahrhunderts zeigen, ist die Erscheinung, daß wir im Anfang des Jahrhunderts Höchstzahlen finden, wie sie nie wieder erreicht worden sind (im Süvernschen Plane von 1816 44 Gesamtstunden mit 6 Stunden in den beiden untern Klassen, im Niethamerschen Plane ebenfalls 6 + 6 in den beiden untern Klassen, dann nach oben 3, 3 und 2 Stunden) und daß dann ein plötzlicher Umschlag zuungunsten des Deutschen eintritt, ja dem Deutschen eine Sonderberechtigung überhaupt abgesprochen wird und ihm eine Art Nebenstellung im Dienste der alten Sprachen zugewiesen wird. Thiersch wollte, wie schon erwähnt, von besonderem deutschem Unterricht nichts wissen. In § 26 seines Planes der künftigen Einrichtung der lateinischen Schulen in Bayern[12]) verlangt er: „Der Unterricht im Deutschen ist mit dem in den alten Sprachen genau und in der Art zu verbinden, daß bei den schriftlichen Arbeiten im unteren Kursus besonders die Orthographie und Wortbildung berücksichtigt und in den beiden oberen bei der Übersetzung aus den alten Sprachen auch auf die Zweckmäßigkeit des Ausdrucks gesehen wird. — Dabei ist in den nötigen Fällen auf eine deutsche Grammatik zu verweisen, die im Besitz jedes Schülers und ihm immer zur Hand seyn soll, ohne daß es gestattet ist, ihren Inhalt zum Gegenstand zusammenhängender Lehrvorträge zu machen usw.“ Diese Anschauungen sind lange Zeit maßgebend geblieben. Noch im Jahre 1856 kehren sie in preußischen Verordnungen wieder und wer um die 70er Jahre sein Probejahr gemacht hat und unvorbildlichen deutschen Unterricht in Sexta und Quinta gesehen hat,

hat wohl Petrefakten dieser didaktischen Mischform eines auf lateinischem Grunde sich aufbauenden deutschen Unterrichts bewundern können, bei dem das Beste vom Deutschen verloren ging und das Nötigste von deutscher Grammatik der Gelegenheit preisgegeben war, wie sie der lateinische Unterricht brachte oder nicht und wie der Lehrer Anweisungen im Deutschen zu geben verstand oder auch nicht zu erteilen imstande war. Daß diese Stunden für das Deutsche nach erfreulichem Aufstieg am Beginne des Jahrhunderts sich bald wieder stark verminderten und in der Ausführung oft ganz verschwanden und um die Mitte des Jahrhunderts noch nicht als selbständige Wesen geachtet wurden, hatte seine guten Gründe. Einmal die Lehrer und die Methode: Wo sollte man bei den hohen Anforderungen, die der deutsche Unterricht nun einmal stellt, beides sofort herbekommen? Wie der deutsche Unterricht nach den Niethamerschen Plänen erteilt wurde, davon gibt uns Thiersch ein Bild, das allerdings nicht ganz sine ira et studio gezeichnet ist, aber doch im allgemeinen der Wirklichkeit wird entsprochen haben:[18]) „Wir gedenken nicht von neuem der unnützen Bemühung, der Jugend in den untersten Klassen einen trockenen Schematismus einer Sprache, die sie schon besitzt, einzuprägen: dieser Gebrauch, durch die Dürftigkeit und Geistlosigkeit der gemeinen deutschen Sprachbücher fast noch mehr als durch seine eigene Zweckwidrigkeit niedergeschlagen, hat wohl für immer aufgehört, unsern Schulen schädlich zu seyn. In den höheren Classen hatte man durch den Schulplan, welcher im Jahre 1816 die gründlichen Studien unserer Schulen erschüttert und bis 1824 fast ohne Gegenmittel sein Unheil fortgepflanzt hat, jede Classe mit einer reichlichen Anzahl deutscher Stunden bedacht. War nun in den unteren Classen die Neigung zu der Sprache durch den tödtlichen Hauch eines geistlosen Formularwesens getroffen worden, so ließ man jetzo die Jugend mit den Poeten und Prosaschreibern unserer Literatur in der Schule lustwandeln. Heute wird aus Hölti (!) oder Bürger deklamirt, morgen werden Fabeln oder Nathan der Weise vorgelesen. Es war ein fortgehender Fest- und Feyertag den leichtlebenden Menschen durch die ganze Woche hin ausgebreitet, wobey der Lehrer an der Mühelosigkeit des Gegenstandes sichs ebenso behagen ließ, wie die der Arbeit und Anstrengung entspannte Schaar bereitwilliger Zuhörer, außer daß die Langweile und die Gleichgültigkeit, welche sich dem geistigen Müßiggang wie dem leiblichen gesellt, auch über diese zur deutschen Lesung vereinigte Gesellschaft sich oft verbreitete, und Muthwillen oder Schlaf an ihrer matten Hand unter sie hineinführte. Der Erfolg war, wie er sich erwarten läßt: die Fabeln, die Erzählungen, die Lieder und Oden, die Trauerspiele und Lustspiele, welche heute die Stunde füllten, waren morgen vergessen; das Deutsche aber blieb nach wie vor in Verwahrlosung und Versäumniß zurück, ja dieser Unterricht trug nicht wenig bey, die Neigung zur Arbeit, zur Anstrengung auch für die ernsten Gegenstände zu brechen, und den Hang zur heillosen deutschen Leserey zu be-

fördern, welcher den der Energie des Denkens und Lernens ungewohnten Geist der Jugend aus den Schulen entführt und in den Leihbibliotheken unter Romanen und Schauspielen einheimisch macht. Endlich kam die vorstehende Behörde hierüber zur Einsicht, und die deutschen Stunden, die sich für die Kunde des Deutschen als unnütz und für den Ernst der Schulen als verderblich erwiesen hatten, sind im Schulplan von 1824 verschwunden, nicht ohne von Vielen schmerzlich vermißt zu werden, die noch fortdauernd das Heil der deutschen Sprache und Literatur unter uns an sie geknüpft glauben." So war also die Meinung Thierschs und vieler Gleichgesinnten. War die Methode schlecht, mit der das Deutsche betrieben wurde, so wollte man lieber das Deutsche ganz aus dem Lehrplan streichen, als daß man darauf ernstlich Bedacht nahm, wie die schlechte Methode zu verbessern sei. Hätte man denselben Grundsatz auf den Betrieb der alten Sprachen angewandt, so wäre auch hier an vielen Stellen nicht viel vom lateinischen und griechischen Unterricht übrig geblieben. Ganz wagte man nun aber doch nicht in Bayern den deutschen Unterricht zu beseitigen. Im Lehrplan von 1830 erscheint er mit 16 Stunden, die allerdings selbständigen Wert nicht hatten, da sie im strengen Dienst der alten Sprachen standen. Im Laufe der Zeit besserten sich nun die Zustände, das Deutsche kam auch in der Methode, besonders seit Hiecke zu seinen Ehren. Gleichwohl war die Stimmung auch um die Mitte des Jahrhunderts ihm nicht besonders günstig. An den Realanstalten war ja die Stundenzahl höher. Aber diesen Schulen entzog man bekanntlich in den Jahren 1855 (18. März) bis 1857 (1. März) wichtige Berechtigungen (Entlassung zur Bauakademie, Bergreferendar und -Assessor, Posteleven). Es waren Spuren des Geistes noch wirksam, wie ihn Eilers, der pädagogische Ratgeber im Ministerium Eichhorn (1840—1848), gehegt, der in den Realschulen „nicht viel weniger als Brutstätten des Materialismus, der Irreligiosität und der Revolution" sah. Daß auch der deutsche Unterricht unter diesem Verdacht stand, hatten Tatsachen bewiesen. Als Eilers im Herbst 1843 den tüchtigsten Deutschlehrer jener Tage, den Professor Ludwig Giesebrecht am Stettiner Marienstiftsgymnasium, revidierte, wohnte er der Besprechung eines Aufsatzthemas bei und sprach seine Zufriedenheit am Schlusse der Stunde vor der Klasse lebhaft aus. Er ließ sich auch die Aufsatzhefte vorlegen und fand, daß die Themata disputabele Sätze aus Herders Ideen zur Philosophie der Geschichte enthielten. Das schien ihm bedenklich. Als Giesebrecht fragte, ob Unziemliches bemerkt worden sei, wurde das verneint, aber die Befürchtung ausgesprochen, es könne doch vorkommen. Und aus dieser Befürchtung heraus kam einige Monate später eine rügende Verfügung des Ministers, auf welche Giesebrecht in ruhigster Entgegnung darlegte, daß er in einer scharf logisch-dialektischen Bildung das einzige Heilmittel gegen die sophistischen Bestrebungen der Zeit sehe und daß pädagogischer Quietismus an dem Gymnasium, an

welchem er wirke, nicht am Platze sei. „Ernstliches Mißfallen“ der Behörde war die Antwort.[14])

Wir sehen also: Leistete der deutsche Unterricht nichts wie in den zwanziger Jahren in Bayern, so lautete das Urteil: „Der Jude wird verbrannt“; leistete er Bedeutsames wie an ganz vereinzelten Stellen in den vierziger Jahren in Preußen, so fiel das Urteil gleichmäßig verdammend aus. Wer seine Feinde waren, geht aus den angeführten Beispielen hervor: dort waren es die Überhumanisten, die nur im altsprachlichen Unterricht das Heil der Welt und der Seele sahen, hier war es die Hyperorthoxie, die jegliches selbständige Urteil in den Köpfen der Primaner fürchtete. Beide Mächte haben im Bunde mit der weitverbreiteten Bequemlichkeit quietistischen Schulbetriebes das Ihrige getan, um der Entfaltung des deutschen Unterrichts und seiner Wertschätzung Hindernisse zu bereiten, die nur größer werden, wenn solche Bestrebungen sich umhüllen mit der Phrase von dem Werte humanistischer und gymnasialer Bildung und mit solchem Prunkwerk angetan sich so breit machen, daß die „Sonne Homers“ durch diese Phrasenwolken verdunkelt wird. — Die Entwickelung des deutschen Unterrichts ging trotz aller Einengung und Beschränkung weiter und entfaltete sich mit dem Anwachsen der Sehnsucht deutschen Geistes nach einheitlicher und kräftiger Gestaltung mehr und mehr zum Segen der Schule.

[1]) Vgl. PAULSEN a. a. O. II, S. 288 f. NATH a. a. O., S. 18 ff. und Tabelle am Schluß. BAUMEISTER a. a. O., S. 29 ff. — [2]) NEIGEBAUER a. a. O., S. 79, 90 u. 117. — [3]) Vgl. WIESE-KÜBLER, V. u. G., 3. Aufl., I, S. 66. — NATH a. a. O., S. 29 (1837er Lehrpläne), S. 33 (1856er Lehrpläne). — [4]) 1882: NATH a. a. O., S. 50 ff.; 1892: a. a. O., S. 58 ff.; 1901: BEIER a. a. O., S. 31 ff. — [5]) Vgl. NATH a. a. O., Anhang, und BEIER a. a. O., S. 31 ff. — [6]) Vgl. BAUMEISTER a. a. O., S. 268. — [7]) STRAKOSCH-GRASSMANN a. a. O., S. 158. — [8]) Vgl. BAUMEISTER a. a. O., S. 87 ff. — [9]) Vgl. BAUMEISTER a. a. O., S. 94. — [10]) Vgl. BAUMEISTER a. a. O., S. 128 ff. HORN, Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Berlin. 1906. S. 58 ff. — [11]) BAUMEISTER a. a. O., S. 151 f. HORN a. a. O., S. 77. — [12]) THIERSCH a. a. O., III. Band, S. 19 f. — [13]) THIERSCH a. a. O., I. Band, S. 339 ff. — [14]) PAULSEN a. a. O. II[2], S. 466 f.

35. **Die allgemeinen Lehrziele im Deutschen und ihre Bedeutung im Gesamtplane der höheren Lehranstalten.** Die Lehrpläne, welche die Lehrziele für das Deutsche bestimmen, begnügen sich nicht immer mit der Wiedergabe der Lehraufgaben der einzelnen Klassen: sie geben mehrfach auch die Gesamtziele, indem sie aus den einzelnen Klassenaufgaben die Summe ziehen oder aber in allgemeinen Bemerkungen die Stellung des Deutschen im Gesamtplane des Unterrichts, die wissenschaftliche, ethische oder politische Bedeutung dieses Unterrichts charakterisieren und damit die Stellung zu den herrschenden Ideen der jedesmaligen Zeit kennzeichnen.

Der Süvernsche Plan ist ganz ein Kind seiner Zeit. Wie die Gedanken einer Erhöhung des ganzen menschlichen Daseins im Anfang des Jahrhunderts die Seele unseres Volkes lebhafter bewegten, wie man die deutsche Nation durch eine aus der Tiefe ihres Wesens geschöpfte innere Erneuerung wieder herzustellen suchte, so betrachtete dieser Lehrplan jedes

Lehrfach als das Glied eines wirksamen Organismus. Vor allem strebt der Plan die lebendige Anschauung des klassischen Altertums an; mit dem Gefühl und Willen zugleich sollte die Jugend aus dieser Quelle schöpfen und so auf eine hohe Stufe menschlicher Bildung gehoben werden. Er zieht deshalb zuvörderst[1]) den Unterricht in den Sprachen in Betrachtung, und zwar zuerst in den alten Sprachen, ohne jedoch der Muttersprache den ersten Platz, den sie in jeder deutschen Bildungsanstalt einnehmen müsse, dadurch streitig zu machen. Der Sprachunterricht solle wirken durch Kenntnis der Sprachen als Sprachen, deren Formationen nicht anders als Naturformationen zu betrachten seien und mit gleichem Sinne, wie diese behandelt, auch auf ähnliche Weise bildend werden, durch Kenntnis derselben auch als Mittel der Darstellung, durch Betrachtung und Verständnis der in ihnen verfaßten Werke der Dicht- und Redekunst im ganzen, endlich durch Beobachtung des eigentümlichen Geistes und Charakters der Nationen, der sich in den Sprachen wie in der Form und in dem Inhalt ihrer Werke offenbare, und der für den Verstand wie für das Gemüt gleich bildend sei. Unter diese allgemeinen Gesichtspunkte stellt der Lehrplan auch den Unterricht im Deutschen, rückt ihn aber unserem Herzen noch ein gutes Stück näher, wenn er sagt:[2]) „Obgleich mit jeder Sprache ein die Weltkenntnis eines Volks umfassendes System von Anschauungen gegeben wird, so ist doch das der Muttersprache dasjenige, für welches der Schüler durch seine Nationalität gleichsam präformirt ist, und in welchem er sein ganzes Dasein und Leben darstellen kann. Der Unterricht im Deutschen soll von der einen Seite eine größere Gewalt über die Sprache herbeiführen, der das ganze Leben unmittelbar zu Hülfe kommt, und folglich auch den philosophischen Sinn von der einen Seite mit üben, andrerseits, da die Muttersprache das natürliche Organ der Phantasie und des Verstandes ist, muß durch denselben mehr auf die Richtigkeit und Beweglichkeit der erkennenden Operationen gewirkt werden. Praktisch sind beide Bestrebungen zu vereinigen, und nach diesem Gesichtspunkte sind die Kursus angeordnet." Das waren die allgemeinen Gesichtspunkte, unter welche der Süvernsche Plan das Deutsche stellte.

In der Folgezeit, die sich mehr mit der Formulierung und Schablonisierung der großen Ideen aus dem Anfange des Jahrhunderts beschäftigte, finden wir wenig Neues für die Ausgestaltung der Zielforderungen in den offiziellen Anweisungen. Offiziellen Wert gewinnt die ostpreußische Direktorenkonferenz vom 30. Juni bis 2. Juli 1831[3]) insofern, als die hier ausgesprochenen Grundsätze und gefaßten Beschlüsse weit über die Provinz Ostpreußen hinaus gewirkt haben, da die Zentralbehörde sie zur Nachachtung an andere Provinzen weitergab. Die Ergebnisse dieser Beratungen gipfeln in hohen Zielen; diese werden folgendermaßen festgestellt: 1. Wissenschaftliche Kenntnis der deutschen Sprache; 2. in der deutschen Literatur: Kenntnis der vorzüglichsten schriftstellerischen Werke und ihres historischen Zusammen-

hangs; 3. Kenntnis der allgemeinen Grammatik, Logik, Rhetorik und Poetik mit ihren psychologischen (oder philosophischen; im Text steht psichologischen) Bezeichnungen; 4. Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache. Durch diese Zielsteckung war die Bedeutung des deutschen Unterrichts (vorläufig allerdings nur auf dem Papiere) in einen hohen Gesichtskreis gerückt. Der deutsche Unterricht sollte durch sein Heranrücken an die philosophische Propädeutik den Charakter einer Einführung in die allgemeine Bildung erhalten; er sollte in enge Beziehung zu den anderen sprachlichen und literarischen Zweigen des Gymnasialunterrichts treten und, wenigstens in der Idee, eine Art sammelnder Stellung und einigender Bedeutung im gesamten Gymnasialunterricht einnehmen. Neben dieser zusammenfassenden Stellung war neu auch das erste Ziel, wissenschaftliche Kenntnis der deutschen Sprache, in den Lehrplan des Gymnasiums hineingestellt, und wesentlich vertieft war auch das zweite Ziel, die Einführung in die deutsche Literatur. Die von J. Grimm begründete historische Auffassung der deutschen Grammatik wäre mit diesem Ziel in den Gymnasialunterricht hineingerückt. Wenn diese durch die ersten Erfolge der sprachgeschichtlichen Forschung begeisterte Wärme und die Freude an der Blüte deutscher Literatur nun auch hohe Ziele steckten, die offiziellen Lehrpläne sorgten schon dafür, daß solche Bäume nicht in den Himmel wuchsen. 1837 wurden dem deutschen Unterricht 22 Stunden entzogen und 1856 wurde das zweite Dutzend vollgemacht; der lateinische Unterricht wurde dagegen um 10 Stunden vermehrt und damit der Welt klar gemacht, daß von einer zentralen Stellung des deutschen Unterrichts vorläufig nicht die Rede sein könne.

Dieselbe Sehnsucht, dem Deutschen diese bedeutsame Stellung zu geben, zeigt sich auch in dem Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich vom Jahre 1849.[4]) Es wurde offen ausgesprochen, daß der Schwerpunkt der neuen Lehrpläne nicht mehr in der altklassischen Literatur liege, noch in dieser zusammen mit der vaterländischen, obwohl beiden Gegenständen ungefähr die Hälfte der gesamten Unterrichtszeit zugeteilt sei, sondern in der wechselseitigen Beziehung aller Unterrichtsstoffe aufeinander (S. 8). Die Aufgabe, diese herzustellen, weisen die Lehrpläne, ohne es geradezu zum Ausdrucke zu bringen, dem Deutschen zu, wenn sie (S. 28) sagen, der Unterricht in der Muttersprache bezwecke keineswegs bloß eine sprachliche Ausbildung, er solle vielmehr eine reiche Fülle geist- und charakterbildenden Stoffes in klassischer oder mindestens tadelloser Form darbieten, und auf den Unterricht in sämtlichen anderen Lehrgegenständen belebend, verknüpfend und teilweise ergänzend wirken. In dem erläuternden Anhang (S. 121) wird diese zusammenfassende Stellung noch einmal hervorgehoben. Es wird hier die begründete Besorgnis ausgesprochen, daß das neue Gymnasium seinen Beruf verfehlen werde und statt eines spannenden, die geistige Kraft erhöhenden Interesses, vielmehr eine leicht-

fertige Zerstreutheit, statt einer vielseitigen Bildung eine allgemeine Oberflächlichkeit in seinen Schülern fördern werde. Es gebe nur ein Mittel, der zerstreuenden Wirkung, welche die Mannigfaltigkeit der Unterrichtsgegenstände ausüben könne, mit Erfolg entgegenzutreten; dieses Mittel sei darin zu suchen, daß kein Lehrgegenstand des Gymnasiums als alleiniger Zweck oder überhaupt als Zweck an sich angesehen werde, sondern in einem jeden nur das allgemeine Ziel des Gymnasiums verfolgt und deshalb jeder Gegenstand zu den übrigen in alle ihm natürlichen Beziehungen gebracht werde. Diese enge Verkettung der Lehrgegenstände in ihrer Beziehung auf Ein Ziel müsse in den Unterricht diejenige Einheit bringen, welche sich weder durch Verminderung der Anzahl der Lehrgegenstände noch durch das Übergewicht eines einzelnen Gegenstandes erreichen lasse. Eine besondere Bedeutung wird für diesen Grundsatz dem Unterricht in der Muttersprache beigelegt; man brauche nur das Ziel, welches demselben vorgesteckt sei, genau zu erwägen und die daraus sich ergebenden Folgerungen zu ziehen, um zu sehen, daß gerade dieser Unterricht nur in enger Beziehung zu den anderen Seiten des Unterrichts einen günstigen Erfolg erreichen könne. Mit anderen Worten: die Einheit in der Vielheit der Unterrichtsgegenstände kann nur der deutsche Unterricht geben. Daß dazu eine angemessene Stundenzahl für das Deutsche gehört, hätte weitere Folgerung sein sollen. Diese hat man weder in Preußen noch sonstwo genügend gezogen und kann sie nicht ziehen, solange man einem deutschen Tertianer die Ungeheuerlichkeit zumutet bei einer Gesamtzahl von 30 wöchentlichen Unterrichtsstunden dem Begriffe der Einheit durch zwei deutsche Stunden näher zu treten und solange es möglich ist, daß ein Kandidat des höheren Schulamts sich eine Facultas im Deutschen für die zweite Stufe vor einer wissenschaftlichen Prüfungskommission erwirbt und gleichwohl am Schlusse des Seminarjahres eine in orthographischer und stilistischer Beziehung vollkommen ungenügende deutsche Arbeit schreibt. — Zunächst geschah also weder für die Vermehrung der Unterrichtsstunden noch für die damit verbundene Klärung des allgemeinen Unterrichtszieles irgend etwas Erhebliches. Erst die Verstärkung der Realschulen in Preußen brachte die Wertschätzung des Deutschen auch zu offiziellem Ausdruck. In den erläuternden Bemerkungen zu der Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und der höheren Bürgerschulen vom 6. Oktober 1859[6]) wird den Gymnasien zur Erreichung ihres Zweckes überwiegend das Studium der Sprachen, und vorzugsweise der beiden klassischen Sprachen des Altertums und demnächst die Mathematik zugewiesen; die Realschulen dagegen sollen nach ihrer mehr der Gegenwart zugewandten Richtung ein größeres Gewicht auf eine wissenschaftliche Erkenntnis der objektiven und realen Erscheinungswelt und auf die Beschäftigung mit der Muttersprache legen. Ihr allgemeiner Wert wird an einer anderen Stelle derselben offiziellen Kundgebung (a. a. O., S. 92) noch einmal mit den Worten hervorgehoben:

„An der Aufgabe des deutschen Unterrichts der Realschule hat jede andere Lektion Anteil: jede muß zugleich eine deutsche sein, d. h. jeder Lehrer hat konsequent auf präzises, korrektes, zusammenhängendes Sprechen, sowie auf sinngemäßes, die Interpunktion beachtendes Lesen zu halten; ebenso auf richtiges Schreiben, damit die Unsicherheit in der Orthographie, in der Schreibung von Fremdwörtern, in der Interpunktion usw. nicht bis in die oberen Klassen reiche." In den weiteren Äußerungen amtlicher Art treten die allgemeinen Erörterungen über die ideelle Bedeutung des deutschen Unterrichts hinter den besonderen Angaben des Lehrstoffes zurück. Die Lehrpläne von 1882, die Bonitz entworfen hat, enthalten nichts von den für den deutschen Unterricht so bedeutsamen Richtlinien des österreichischen Entwurfes von 1849, an dem Bonitz das Wesentlichste geschaffen hat. Vielleicht war dieses Schweigen eine Art von Resignation, veranlaßt durch die schmerzliche Empfindung, daß die Möglichkeit, dem Deutschen mehr Stunden zu geben, ausgeschlossen war gegenüber den Forderungen der verschiedensten Fachlehrer, oder Bonitz empfand, daß gerade diesem Unterricht erst dann mehr Stunden zugewiesen werden könnten, wenn die richtigen Lehrer die größere Stundenzahl mit dem richtigen und angemessenen Stoff und der nötigen didaktischen Kraft auszufüllen imstande seien.

Nicht so resigniert, sondern mit kräftigem Betonen der bisherigen Vernachlässigung des deutschen Unterrichts sprach sich acht Jahre später Kaiser Wilhelm II. bei Eröffnung der Schulkonferenz am 4. Dezember 1890 aus.[6]) „Wenn Ich", so lautet sein Urteil über das Deutsche, „nun zurückgreife auf die Schulen und speziell auf das Gymnasium selber, so weiß Ich sehr wohl, daß in vielen Kreisen man Mich für einen fanatischen Gegner des Gymnasiums hält und Mich auch zugunsten anderer Schulformen ausgespielt hat. Meine Herren, das ist nicht der Fall. Wer selber auf dem Gymnasium gewesen ist und hinter die Kulissen gesehen hat, der weiß, wo es da fehlt. Und da fehlt es vor allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer. Wir müssen von der Basis abgehen, die jahrhundertelang bestanden hat, von der alten klösterlichen Erziehung des Mittelalters, wo das Lateinische maßgebend war und ein bißchen Griechisch dazu. Das ist nicht mehr maßgebend. Wir müssen das Deutsche zur Basis machen. Der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht. Wenn Einer im Abiturientenexamen einen tadellosen deutschen Aufsatz liefert, so kann man daraus das Maß der Geistesbildung des jungen Mannes erkennen und beurteilen, ob er etwas taugt oder nicht. — Nun wird selbstverständlich vieles eingewendet und gesagt, der lateinische Aufsatz ist auch etwas sehr Wichtiges, der lateinische Aufsatz ist sehr gut, um den Menschen in einer fremden Sprache zu bilden, und was weiß Ich mehr. Ja, Meine Herren, Ich habe das nun einmal selber mitgemacht. Wie entsteht denn

ein solcher lateinischer Aufsatz? Ich habe es sehr oft erlebt, daß ein junger Mensch im deutschen Aufsatz — Ich will einmal sagen 4 +, im ganzen befriedigend, und im lateinischen Aufsatz eine 2 hatte. Der Mensch verdiente Strafe statt Lob, denn daß er den lateinischen Aufsatz nicht auf dem rechten Wege zustande gebracht hatte, das ist klar. Und von allen den lateinischen Aufsätzen, die wir geschrieben haben, ist noch nicht einer unter zwölf, der nicht mit solchen Hilfsmitteln zustande gekommen ist. Solche Aufsätze wurden als gut bezeichnet. Das war der lateinische Aufsatz. Aber wenn wir auf dem Gymnasium einen Aufsatz über „Minna von Barnhelm" schreiben sollten, bekamen wir kaum befriedigend. Deswegen sage Ich, weg mit dem lateinischen Aufsatz, er stört uns, und wir verlieren unsere Zeit für das Deutsche darüber." Also lauten die von hoher Stelle gesprochenen Worte über den Wert des deutschen Unterrichts; wir haben sie unverkürzt hierher gesetzt, weil sie grell die unwahre Arbeit an unseren Gymnasien beleuchten, die, wie uns die weitere Entwickelung des deutschen Unterrichts und die für seinen Bereich in Frage kommende erfolgreiche Begründung von Aufsatzfabriken beweist, nicht so ruhmreich ist, wie es die starrgläubigen Freunde des Gymnasiums in Presse, Parlamenten[7]) und Vereinen preisen. Sind diese Freunde des humanistischen Gymnasiums unter sich, so werden ähnliche Erinnerungen wie die kaiserlichen in ihnen auftauchen und, wenn sie ehrlich die Schulzustände beurteilen und die Wahrheit bekennen, dann mirabile videtur, quod non rideat haruspex, cum haruspicem viderit. Denn nirgendwo wird so viel auf Eselsbrücken gewandelt, als auf den Pfaden, die zu sogenannter humanistischer Bildung führen.

Deshalb war es gut, daß von autoritativster Stelle kräftige Forderungen für den Humanismus, der auf ehrlicher deutscher Grundlage wächst, gegen allen Pseudohumanismus, der auf unehrlichem Grunde baut, erhoben wurden. Diesen Forderungen und zugleich den aus der geschichtlichen Entwicklung des deutschen Unterrichts sich ergebenden Forderungen der Zeit suchte man nach besten Kräften an maßgebender Stelle zu entsprechen. Die Lehrpläne von 1892 legen Zeugnis dafür ab, indem sie hervorheben,[8]) daß der Unterricht im Deutschen neben dem in der Religion und der Geschichte der ethisch bedeutsamste in dem Organismus unserer höheren Schulen sei. Die demselben gestellte Aufgabe sei eine außerordentliche schwierige und könne nur von demjenigen Lehrer voll gelöst werden, welcher, gestützt auf tieferes Verständnis unserer Sprache und deren Geschichte, getragen von Begeisterung für die Schätze unserer Literatur und erfüllt von patriotischem Sinn, die empfänglichsten Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße zu erwärmen verstehe. An einer anderen Stelle (a. a. O., S. 73) weisen dieselben Pläne darauf hin, daß das Deutsche durch Vermehrung der Wochenstunden (von 21 auf 26), zumal an den Gymnasien, eine weitere Förderung erfahren habe. Es sei noch mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts

gerückt, und die Leistungen seien von entscheidender Bedeutung bei der Reifeprüfung, so zwar, daß ein Schüler, welcher in den Gesamtleistungen nicht genügt, fernerhin in den Prüfungen für nicht bestanden erklärt werde.

Die Lehrpläne von 1901 enthalten dem Sinne nach dieselbe allgemeine Bemerkung über die Wertschätzung des deutschen Unterrichts, nur setzen sie sie in den Anfang, klingen bescheidener und bedienen sich knapperer und reinerer Form, wenn sie sagen: [9]) „Der Unterricht im Deutschen ist neben dem Unterricht in der Religion und Geschichte der erziehlich bedeutsamste. Die ihm gestellte Aufgabe ist schwierig und kann voll nur von Lehrern gelöst werden, die, gestützt auf tieferes Verständnis unserer Sprache und ihrer Geschichte, getragen von Begeisterung für die Schätze unserer Literatur und von vaterländischem Sinne, die Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße zu erwärmen verstehen." — Diese letzten amtlichen Äußerungen versprechen dem deutschen Unterricht eine schöne Zukunft, besonders wenn man sie, zugleich auf die Vergangenheit rückblickend, betrachtet. Am besten setzen wir deshalb hier die schönen Worte her, die ein gewiß doch gänzlich einwandfreier Humanist, der Rektor der Pforta, Christian Muff, zur Einleitung der Schulkonferenz vom Jahre 1900 in seinem Gutachten über den deutschen Unterricht niederschrieb: [10]) „Wenn die theoretische und praktische Behandlung gerade in den letzten Jahren sich ebenso eindringend wie umfassend gestaltet hat, so liegt dies in der Tatsache, daß der deutsche Unterricht wie von Seiner Majestät und den Behörden so auch von der deutschen Lehrerwelt viel höher als früher geschätzt wird. Als man früher zu sagen wagte, der deutsche Unterricht solle der Schwerpunkt und der deutsche Aufsatz solle der Ausdruck der Gesamtbildung des Schülers sein, da erklärte Schrader, man fordere damit von diesem Unterrichtszweig, was er weder leisten könne noch solle. Wie haben sich mittlerweile die Zeiten geändert! Wohl gibt es noch tüchtige Schulmänner, die in ihrer nur zu berechtigten Begeisterung für das klassische Altertum in ähnlicher Weise wie Schrader an einer Wendung, wie die ist, daß das Deutsche den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts bilden solle, Anstoß nehmen, aber die allgemeine Überzeugung geht jetzt doch dahin, daß das Deutsche die Erbschaft der alten Sprachen angetreten und die Aufgabe übernommen hat, im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts zu stehen. Diese Überzeugung hat bereits auf mehreren Direktorenkonferenzen Ausdruck gefunden und ist dort das Ergebnis der Stimmung gewesen, die in der Mehrzahl der Lehrerkollegien herrschte; ja man ist weiter gegangen und hat das Deutsche ‚das Schwarze in der Scheibe' genannt, auch wohl ‚das Zentrum, von dem die Radien nach der Peripherie gezogen werden'."

Dem ist wenig hinzuzufügen, vielleicht nur in Hoffnung einer noch besseren Zukunft das Goethesche Wort:

> Ein stiller Geist ist jahrelang geschäftig;
> Die Zeit nur macht die feine Gärung kräftig.

[1]) MUSHACKE, Preußischer Schulkalender für 1858. Berlin. Kgl. Geh. Oberhofbuchdruckerei. Auszug aus der Anweisung über die Einrichtung der öffentlichen allgemeinen Schulen im Preußischen Staat, die Unterrichts-Verfassung der Gymnasien und Stadtschulen betr. Vom 12. Januar 1816. S. 237. § 6. — [2]) a. a. O., S. 241. § 10. — [3]) WEGENER a. a. O., S. 15 ff. — [4]) Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich. Vom Ministerium des Kultus und Unterrichts. Wien 1849. — [5]) WIESE, V. u. G. I², S. 85. — [6]) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4.—17. Dezember 1890. Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Berlin 1891. S. 72. — [7]) Vgl. die Verhandlungen des Preußischen Abgeordnetenhauses vom 7. März 1906. Stenographischer Bericht S. 2812. Abgeordneter Strosser: „Darauf (auf den Berechtigungserlaß vom 26. November 1900) baut er (Matthias) nun aber seine Beweisführung auf und stellt sehr gewagte Behauptungen auf, wofür ich nur einige wenige Stellen aus seiner Schrift anführen will, allerdings im Zusammenhange, damit mir nicht etwa nachher gesagt werden kann, ich hätte sie aus dem Zusammenhange herausgerissen, und bitte ich daher den Herrn Präsidenten, mir zu gestatten, dieselben Stellen zu verlesen. — Auf Seite 30 (der Broschüre: A. MATTHIAS, Die soziale Bedeutung der Schulreform vom Jahre 1900. Berlin 1905) z. B. wird gesagt: dem Gymnasium fehlt es an der nationalen Grundlage (hört, hört! und sehr falsch! rechts) und als Schlußfolgerung dazu auf Seite 32: wo heute das Deutschtum gefährdet ist, da zeigt sich, daß die Realschulen die besten Vorkämpfer für unsere deutsche Eigenart sind. (Abgeordneter Eickhoff: Sehr richtig! — Widerspruch rechts.)" Dazu ist zu bemerken: 1. Das Wort von der nationalen Basis ist gänzlich aus dem Zusammenhange gerissen; es wird dem Verfasser der Broschüre — Matthias — zugeschrieben, ist aber vom Kaiser gesprochen; davon sagt der Redner keine Silbe. 2. Das „sehr falsch" würde keiner gerufen haben, wenn er die bisherige Entwickelung des deutschen Unterrichts, besonders die interessante Ministerial-Verfügung vom 6. Oktober 1859 kennte, die doch der Realschule eine nationale Basis gibt, dem Gymnasium die Basis der klassischen Sprachen. 3. Die deutschen Auslandsschulen, die neugegründet werden, nehmen alle die Form der Realschulen an; ebenso hat Fürst Bülow seinerzeit (Abgeordnetenhaus, 18. Januar 1902) auf den Wert dieser Schulen für unsern Osten hingewiesen. Also wo das Deutschtum in gefährdeter Stellung ist, sehen wir Realschulen als Festungen des Deutschtums. Aber Widerspruch rechts! Wer kann auch so genau die Eigenart der einzelnen Schulen und die Bedeutung des deutschen Unterrichts und seine Entwickelungsgeschichte kennen?! — [8]) KRATZ a. a. O., S. 19 u. 73. — [9]) BEIER a. a. O., 2. Aufl., S. 48. — [10]) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 6.—8. Juni 1900. 1901. S. 220.

36. **Schulgrammatiken, Sprachwissenschaft und Pädagogik.** Die amtlichen Weisungen über den deutschen Unterricht tun's allein nicht. Die Sprachwissenschaft, die ihre eigenen Wege geht, muß diesen Unterricht mit immer neuem Leben erfüllen und die von Amt und Würden nicht getrübte Pädagogik muß ihm die rechten Wege weisen. Findet diese Wechselwirkung nicht immer wieder statt, so ist Starrheit und Lebensleere die Folge. Im Anfange des neunzehnten Jahrhunderts ist der Grammatikunterricht, wo er selbständig auftritt, einer solchen Starrheit verfallen. Adelung beherrscht ihn mit seiner verknöcherten und rationalistischen Auffassung der Sprache. Diesem alten Grammatikbetriebe lag ja die Anschauung zugrunde, daß die Sprache eine Erfindung des menschlichen Geistes sei und daß jede Bildungsstufe über bestimmte Sprachformen gebiete und der Sprachgebrauch der Prüfstein der Sprachrichtigkeit sei. Da der Sprachgebrauch nun durch falsche Bildung auf Abwege geführt werden kann, so

ist ihm als oberste Richterin die Vernunft gesetzt, der die Prüfung und Verbesserung zusteht. Unter allen Sprachen hat nun nach Ansicht der älteren deutschen Grammatiker die lateinische Sprache die vorzüglichste Ausbildung; sie ist gleichsam geoffenbarte Vernunft. Deshalb ist das von ihr entlehnte Schema ein unübertroffenes, unübertreffliches; die Formen jeder Sprache lassen sich diesem Schema um so bequemer unterordnen, je vollkommener sie ausgebildet ist. Für die unvollkommener ausgebildeten Sprachen — und zu diesen rechneten die Gelehrten der alten Lateinschule doch vielfach auch ihre Muttersprache — gibt das lateinische Schema gleichsam die Ufer, zwischen denen der Sprachstrom dahinzufließen hat, setzt es die Dämme, die dem Überfluten wehren, bestimmt es die Höhe, bis zu der die Woge zu steigen hat, und das Ziel, an das sie trägt. Jenes Schema war den Grammatikern der Ausdruck der vollendetsten Geistesbildung, die Musterform für jede Sprache.[1]) Woher nun den einzelnen, die doch im Sprachgebrauch groß geworden sind, die Erkenntnis, die Vernunft und die Vollmacht kommen soll, etwas, was wider den bisherigen Sprachgebrauch zum Leben sich durchrang, als unrichtig zu verwerfen, darüber war man sich nicht klar, und weil das so war, trat das „du mußt" der Gelehrtenstube vielfach als Retter in der Not auf den Plan. Deshalb war die ganze Form der Grammatik so aufgezwungen, so fremd und so unsagbar öde; deshalb atmen die Grammatiken, die am Anfange des Jahrhunderts in den Schulen gebraucht wurden, einen so langweiligen Geist. Dahin gehört z. B. die kleine deutsche Sprachlehre von Hartung,[2]) die in vielen Schulen gebraucht wurde und die, sauber geordnet, von der Orthoepie oder Rechtsprechung, von der Etymologie oder Wortforschung, von der Syntax oder der Wortfügung und von der Orthographie oder Rechtschreibung den Schülern Regeln bot, die diese laut und vernehmlich lesen und sorgfältig erklären sollten. Die Tabellen und die Hauptregeln hatten sie fleißig auswendig zu lernen, und zuweilen nach den Beispielen ähnliche zu bilden und einzelne Sätze der Sprachlehre gemäß aufzulösen und zu analysieren. Mehr für die oberen Klassen war die Sprachlehre von Heinsius[3]) bestimmt. In dieser Grammatik braucht man sich nur die Wiederholungsfragen (S. 3 u. 6) anzusehen, um sich von dem Grammatikbetrieb einen Begriff zu machen. z. B. Was heißt Sprachfähigkeit, was Sprache? Welche Sprachen nennt man tote, welche lebende? Was ist eine Sprachlehre und aus welchen Teilen besteht sie? Was heißt Alphabet? Was weißt du mir über die Buchstaben c, z, x, y zu sagen? usw. Im Jahre 1817, als die siebente Auflage herauskam, hatte sich diese Sprachlehre „durch mehr als 14000 Abdrücke eine bedeutende Zahl von Schülern in allen Teilen Deutschlands gewonnen". Neben diesen Sprachlehren war der Leitfaden der deutschen Sprache von Heyse[4]) viel gebraucht, der seinen mannigfaltigen und nicht ungeschickten Übungsaufgaben, die aus den größeren Handbüchern Heyses ergänzt werden konnten, seine weite Verbreitung zu verdanken hatte.

Gegen den grammatischen Unterricht in der Muttersprache erhob sich nun im Jahre 1819 eine gewichtige Stimme (vgl. S. 203 f.). Jakob Grimm verwarf ihn auf das allerentschiedenste.[5] Er sagt: „Seit man die deutsche Sprache grammatisch zu behandeln angefangen hat, sind zwar schon bis auf Adelung eine gute Zahl Bücher und von Adelung an bis auf heute eine noch fast größere darüber erschienen. Da ich nicht in diese Reihe, sondern ganz aus ihr heraustreten will; so muß ich gleich vorweg erklären, warum ich die Art und den Begriff deutscher Sprachlehren, zumal der in dem letzten halben Jahrhundert bekannt gemachten und gut geheißenen für verwerflich, ja für thöricht halte. Man pflegt allmählig in allen Schulen aus diesen Werken Unterricht zu ertheilen und sie selbst Erwachsenen zur Bildung und Entwickelung ihrer Sprachfertigkeit anzuraten. Eine unsägliche Pedanterei, die es Mühe kosten würde, einem wieder auferstandenen Griechen oder Römer nur begreiflich zu machen; die meisten mitlebenden Völker haben aber hierin so viel gesunden Blick vor uns voraus, daß es ihnen schwerlich in solchem Ernste beigefallen ist, ihre eigene Landessprache unter die Gegenstände des Schulunterrichts zu zählen. Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht, wie alles überflüssige, nach sich zieht, wird eine genauere Prüfung bald gewahr. Ich behaupte nichts anderes, als daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will, verkannt werde. Die Sprache gleich allem Natürlichen und Sittlichen ist ein unvermerktes, unbewußtes Geheimniß, welches sich in der Jugend einpflanzt und unsere Sprechwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt; auf diesem Eindruck beruht jenes unvertilgliche, sehnsüchtige Gefühl, das jeden Menschen befällt, dem in der Fremde seine Sprache und Mundart zu Ohren schallt; zugleich beruhet darauf die Unlernbarkeit einer ausländischen Sprache, d. h. ihrer innigen und völligen Übung. Wer könnte nun glauben, daß ein so tief angelegter, nach dem natürlichen Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebender Wachsthum durch die abgezogenen, matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeister gelenkt oder gefördert würde und wer betrübt sich nicht über unkindliche Kinder und Jünglinge, die rein und gebildet reden, aber im Alter kein Heimweh nach ihrer Jugend fühlen? Frage man einen wahren Dichter, der über Stoff, Geist und Regel der Sprache gewiß ganz anders zu gebieten weiß als Grammatiker und Wörterbuchmacher zusammengenommen, was er aus Adelung gelernt habe und ob er ihn nachgeschlagen? Vor sechshundert Jahren hat jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewußt, d. h. täglich ausgeübt, von denen sich die besten heutigen Sprachlehrer nichts mehr träumen lassen; in den Dichtungen eines Wolframs von Eschenbach, eines Hartmanns von Aue,

die weder von Deklination noch von Konjugation je gehört haben, vielleicht nicht einmal lesen und schreiben konnten, sind noch Unterschiede beim Substantivum und Verbum mit solcher Reinlichkeit und Sicherheit in der Biegung und Setzung befolgt, die wir erst nach und nach auf gelehrtem Wege wieder entdecken müssen, aber nimmer zurückführen dürfen, denn die Sprache geht ihren unabänderlichen Gang. Sollte es mir nicht gelungen seyn, die früheren Eigenschaften und Schicksale unserer Deutschen aus den verbliebenen Denkmälern getreu darzustellen; so zweifle ich gleichwohl nicht, würde eine noch mangelhaftere Ausführung dessen, was ich im Sinn gehabt, genug siegende Kraft in sich tragen, um die völlige Unzulänglichkeit der bisher ausgeklügelten Regeln in den einfachsten Grundzügen, aus denen alles übrige fließt, offenbar zu machen. Sind aber diese Sprachlehren selbst Täuschung und Irrtum; so ist der Beweis schon geführt, welche Frucht sie in unsere Schulen bringen und wie sie die von selbst treibenden Knospen abstoßen statt zu erschließen. Wichtig und unbestreitbar ist hier auch die von vielen gemachte Beobachtung, daß Mädchen und Frauen, die in der Schule weniger geplagt werden, ihre Worte reinlicher zu reden, zierlicher zu setzen und natürlicher zu wählen verstehen, weil sie sich mehr nach dem kommenden inneren Bedürfniß bilden, die Bildsamkeit und Verfeinerung der Sprache aber mit dem Geistesfortschritt überhaupt sich von selbst einfindet und gewiß nicht ausbleibt. Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiß, d. h. ungelehrt, darf sich nach dem treffenden Ausdruck eines Franzosen: eine selbsteigene, lebendige Grammatik nennen und kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen." — Dieses harte Urteil hat J. Grimm in der Vorrede zur zweiten Auflage (S. XVIII) eingeschränkt: „Die Verschrobenheit der deutschen Sprachlehre in unseren Schulen, den Unwert der Bücher, die man dabei zu Grunde legt, habe ich lebhaft beklagt; wiewohl ich nur den fast sinnlosen Elementarunterricht angegriffen, nicht aber vernünftige Anwendung deutscher Grammatik in höheren Klassen verredet habe." — Grimms Worte haben ihre gute Wirkung getan, sie haben dazu beigetragen, daß allmählich die öden Sprachmeister zum Tempel hinausgetrieben wurden; daß aber dieser Tempel allgemach von ganz anderem Geiste erfüllt wurde, daß der Grammatikbetrieb einen ganz anderen Charakter annahm, daß er von Grund aus verjüngt und mit neuem Leben erfüllt wurde und daß auch heute noch die besten Köpfe darüber sinnen, wie dieses neue Leben zum besten unserer Muttersprache noch mehr in den Unterricht der Muttersprache eindringen könne, dazu hat Grimms Werk noch mehr beigetragen als seine Worte. Denn Jakob Grimm ist der Gründer der historischen Grammatik und in gewissem Sinne auch der Schöpfer des Grammatikbetriebes, wie er sich im weiteren Verlaufe des Jahrhunderts dort ausgestaltet hat, wo tüchtige Männer den Gedanken des Meisters nachgingen. Dem Studium der deutschen Grammatik kamen im wesentlichen

folgende Eigenschaften des großen Forschers zugute: die geistige Schmiegsamkeit, welche sich in die Eigentümlichkeit der Sprache zu finden und zu fügen und in ihre Tiefen sich zu versenken versteht, das kindliche Gemüt, das die sinnliche Lebendigkeit in ihr nachfühlt und an ihrem Zauber sich ergötzt, und der leicht bewegliche Geist, der der bildenden Phantasie auf ihren seltsamen Wegen nacheilt. Mit scharfem Ohr erlauscht Grimm die schon Jahrhunderte verklungenen Töne, sein scharfes Auge scheidet die Elemente und findet sie aus den dichtesten Verhüllungen und den festesten Verschlingungen, sein feines Gefühl ahnt, sein Scharfsinn erkennt und stützt die Gesetze. Mit ihnen will er nicht ein System konstruieren; sie sollen vor allem die Aufmerksamkeit und Beobachtungsgabe schärfen und uns befähigen, das niemals stillstehende, nach Raum und Zeit stets veränderliche Wesen der Sprache zu begreifen. Eine Mundart nach der anderen, auch die urverwandten Sprachen zieht er in den Kreis seiner Forschungen, bis er den ganzen großen germanischen Sprachstamm mit allen seinen Zweigen in den Dienst seiner Forschungen stellt. Wie der Naturforscher, der die Pflanzen und die Gesetze ihrer Lebenstätigkeit kennen lernen will, nicht nur diese selbst durch ihr ganzes Leben beobachtet vom ersten Keime bis zu Reife und Welken, sondern auch die verwandten Arten zum Vergleich heranzieht, so faßte auch Grimm die Sprache als einen nach Zeit und Ort sich entwickelnden, sich zersetzenden und doch wieder neubelebenden Naturkörper; nicht Konstruktion ist ihm die Hauptsache, sondern Beobachtung, Einblick ins innere Leben der Sprache und der darin waltenden Gesetze. Der starren Schulweisheit machte er ein Ende; er trug das biologische Prinzip in die Sprachforschung und setzte an die Stelle langweiliger Schulweisheit die anziehende Lebensweisheit gemütvoller Sprachbeobachtung.[6]) Zunächst allerdings blieb die Schule, wenigstens auf ihrer unteren und mittleren Stufe, den Grimmschen Anregungen noch verschlossen: die alte Lateinschule begegnete sich mit der Grimmschen Anschauung von der Verderblichkeit deutsch-grammatischen Unterrichts im Anfangsunterricht und schlug Kapital aus dieser Bundesgenossenschaft; war aber deutsche Grammatik in den Schulen als besonderer Unterricht aufgenommen, so herrschte dort in den dreißiger und vierziger Jahren K. F. Becker und sein System.

Der Wortführer der ersteren Gruppe war F. Thiersch. Seine Ansicht ist, daß deutscher Stil auf der Grundlage richtigen Denkens und genauen Wissens gegründet werden müsse; daß dieses Denken und Wissen am sichersten durch ein ernstes und mannhaftes Studium edler, zumeist antiker Muster ausgebildet werde. Weder Klopstock noch Lessing, weder Winckelmann noch Herder, noch irgend ein anderer Künstler in deutscher Rede hätten Unterricht in deutscher Grammatik gehabt; dagegen habe der Unterricht in der deutschen Grammatik (Thiersch hat hier den Grammatikbetrieb in der Weise Adelungs und seiner Nachfolger im Sinn) keine Früchte getragen und werde auch keine tragen, wenn man in das Gebiet verunglückter Maßregeln von neuem

umkehren und den Baum in Sand und brennenden Kies einpflanzen wollte statt in fruchtbares Erdreich. Thiersch dringt demgemäß vor allem darauf, das Studium des Deutschen mit dem Lateinischen und Griechischen auf das engste zu verknüpfen und es durch den klassischen Unterricht in Bewegung zu setzen. In den unteren Klassen, welche die lateinische Formenlehre üben, werde ein aufmerksamer Lehrer ohne Mühe die Ähnlichkeit und Verschiedenheit der deutschen und lateinischen Formenbildung bemerklich machen. Der Knabe, welcher die eine lerne, lerne zugleich auch die andere zu ihrem Verständnis nötige, und das fremde Beispiel werde ihm die Eigentümlichkeit des Deutschen, welches hier den Artikel, dort das Pronomen begehre und für die Zeitformen nach ganzen Reihen von Fürwörtern und Hilfswörtern greifen muß, besser erläutern, als viele Reden und Regeln der deutschen Grammatik. Daneben müßten Übungen der deutschen Orthographie gehen, wobei Gelegenheit komme, auf Wortbildung und Zusammensetzung unserer Sprache hinzuweisen. Eine deutsche Grammatik und ein zweckmäßig angelegtes etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache könnten dabei dem Lehrer zur Hand sein; nur müsse er sich genügen, beide als Hilfsmittel zu gebrauchen, nicht aber den Erklärungen derselben und den Erörterungen von Dingen zusammenhängenden Vortrag und fortdauernde Stunden zu widmen, welche die jungen Leute als unnütz und überflüssig verschmähten.[7]) — Anders denkt Thiersch über den Unterricht in deutscher Grammatik in den oberen Klassen, über den Unterricht im Altdeutschen. In einem besonderen Abschnitt kommen wir darauf zurück. Dem bayerischen Schulmann schloß sich der in Preußen maßgebende Ministerialrat Johann Schulze an. „Wer es weiß," so lautet sein Urteil, „wie wenig die deutschen Sprachlehren vor Grimm den Sprachkörper als einen lebendigen Organismus behandeln, und wie die in denselben aufgestellten Regeln aller historischen Begründung entbehren, wird gewiß die Ansicht J. Grimms und des Verfassers (d. h. Thiersch's) darin beistimmen, daß von der bisher in den gelehrten Schulen üblichen naturwidrigen Einprägung des trockenen und geistlosen Schematismus einer Sprache, welche die Jugend schon besitzt, für die Entwicklung und Erweiterung ihres Sprachvermögens kein Heil zu hoffen ist."[8]) Auch Schulze sieht den deutschen Sprachunterricht nur insoweit als bildend und nützlich an, als er mit den übrigen Lehrgegenständen, insbesondere mit der lateinischen und griechischen Grammatik und der Erklärung der lateinischen und griechischen Schriftsteller in gehörige Verbindung gebracht werde. So kam denn das Deutsche wieder in Abhängigkeit von antiker Gelehrsamkeit; es wurde, unterstützt von den 34er und noch mehr von den 56er Lehrplänen, der „gelegentlichen" Behandlung überlassen. Was aber dabei herauskommt, weiß jeder, der diese „gelegentlichen Unterweisungen" hier oder da im praktischen Schulleben kennen gelernt hat. Der deutsche Grammatikunterricht kam dadurch überhaupt nicht mehr zur Geltung; er verlor vollständig jedwede Selbständigkeit.

Wo das nicht der Fall, wo man besonderen deutschen Unterricht für nötig hielt, rückte die Beckersche Anschauung vielfach an die Stelle, die früher Adelung und Heyse eingenommen hat. K. F. Becker trat mit seinen grammatischen Schriften gegen das Ende der zwanziger Jahre hervor.[9]) Die Sprache geht nach Becker mit innerer Notwendigkeit aus dem organischen Leben des Menschen hervor; sie ist nichts anderes als der in die Erscheinung tretende Gedanke. Sie hat zwei Seiten: eine logische und eine phonetische. Der Unterschied der Sprachen liegt nur in ihrer leiblich phonetischen Seite. Eine Grammatik, welche die Verhältnisse des Gedankens und der Begriffe zu ihrer Grundlage macht, kann und muß, weil diese Verhältnisse in allen Sprachen dieselben sind, die Grammatik für alle Sprachen sein. „Die Verrichtung des Sprechens (Organism. S. 1) ist eine organische Verrichtung, d. h. eine von denjenigen Verrichtungen lebender Wesen, welche aus dem Leben des Dinges selbst mit einer inneren Notwendigkeit hervorgehen, und zugleich das Leben des Dinges selbst zum Zwecke haben, indem nur durch diese Verrichtung das Ding in der ihm eigenen Art sein und bestehen kann. Die Verrichtung des Sprechens geht mit einer inneren Notwendigkeit aus dem organischen Leben des Menschen hervor." Die gesprochene Sprache kann deshalb ebensowenig gelehrt, wie gelernt werden; der Sprachlehrer kann nicht eigentlich lehren, wie man sprechen soll, sondern wie man spricht. Und doch gibt Becker einen Leitfaden und eine Schulgrammatik heraus. Was will er damit? Erlernt kann doch die Muttersprache von dem Schüler nicht werden; „denn er versteht und spricht ja seine Muttersprache vor allem Unterrichte" (Methode S. 1). Da nun aber der Unterricht im Deutschen zugestandenermaßen in Stadt und Land ein sehr wichtiger Gegenstand ist, so bleibt nichts anderes übrig, als seinen Zweck in etwas anderem zu suchen, und diesen Zweck findet Becker darin, „daß ein Jeder im Volke die hochdeutsche Sprache vollkommen verstehen lerne. Man versteht die Sprache, wenn man die wahrhafte Bedeutung der Wörter und ihrer Verbindungen weiß. . . Wichtiger als das Verständnis der Wörter und Wortformen ist das Verständnis der Redeformen, z. B. der Fallformen, der Aussagereihen, der Richtungswörter, durch welche die Beziehungen der Begriffe in der Rede ausgedrückt werden. Auch ist das Verständnis der Redeformen weit schwieriger. Denn die Verhältnisse der Begriffe sind nicht so leicht richtig zu fassen und zu unterscheiden als die Begriffe selbst" (Methode S. 1 f., 5). — In der untersten Klasse (der Volksschule!) sollen Sprechübungen angestellt werden, die zugleich Denkübungen sein sollen. „Sie werden nämlich vorzüglich dadurch zu Denkübungen, daß dem Schüler bei diesen Übungen die wichtigsten Unterscheidungen der Begriffe und ihrer Verhältnisse zum Bewußtsein gebracht und geläufig gemacht werden. Der Lehrer muß den Schüler jetzt schon anführen, einerseits den Gedanken (das Urteil) von dem Begriffe (der Vorstellung), den Begriff eines Dinges von dem Begriffe

einer Thätigkeit, die Person von der Sache, und andrerseits die Verhältnisse von Raum und Zeit, Wirklichkeit, Möglichkeit und Nothwendigkeit, Ursache und Wirkung usf. zu unterscheiden... Nachdem der Schüler auf diese Weise in der untersten Klasse (der Volksschule!) vorbereitet worden, kann man füglich in der mittleren Klasse mit dem eigentlichen Sprachunterricht den Anfang machen" (Methode S. 58, 60). Man sieht, was hier als erste Anfangsgründe geboten wird, ist nichts anderes als formale Logik nebst etwas Metaphysik. Ein Collegium logicum in der Nona! — Diese scharfsinnigen Gedanken kamen ja unstreitig der Grammatik zugute. Der Satz erscheint jetzt als ein in allen seinen Teilen streng gegliedertes und bedingtes Ganze. Jedes Glied, jede Form ist gleich notwendig; fehlt ein Glied, so ist das Ganze unvollständig. Dieses durchdringt und belebt der Gedanke in allen seinen Teilen. Die Begriffswörter sind die Träger, die Formwörter und Flexionen die Bindemittel. Die letzteren, die an sich als inhaltslose Wörter und Formen erscheinen, treten erst so in ihrer Bedeutung hervor und werden verständlich. Kurz die ganze Satzlehre ist durch Becker erst übersichtlich, klar, man möchte sagen, durchsichtig geworden. Und durch ihn ist der methodische Grundsatz recht kräftig zur Herrschaft gelangt, daß man im deutschen Grammatikunterricht nicht mit öder Formenlehre, sondern möglichst mit dem ganzen Satze beginnt. Aber die wenig glückliche Vermischung logischer und grammatischer Kategorien, die in seinen Schriften maßvoller erscheint, als in denen seiner pädagogischen Nachfolger (z. B. bei Wurst), brachte dem deutschen Unterricht keinen Segen; und entschiedener Nachteil war es in jedem Fall, daß eine pedantische und selbstgefällige Betrachtungsweise schon den Kindern die Übung ihrer Muttersprache verleidete und Klarheit über logische Grundbegriffe in einem Alter zu wecken suchte, dem man abstrakte und noch dazu meist nur halbwahre oder unverdaute Reflexionen fernhalten muß. Und es war ferner kein Segen für den deutschen Unterricht, daß einige deutsche Unterrichtsbehörden (z. B. Österreich) die neue Methode empfahlen;[10]) die Folge war, daß der deutsche Grammatikunterricht nicht nur über die Köpfe, sondern oft über jede Teilnahme des Gemütes der Jugend hinwegging und daß sich fortan mit allen grammatischen Betrachtungen und namentlich mit denen des deutschen Unterrichts der Begriff tödlichster Langeweile verband. Dieses Zuviel abstrakter Erörterungen führte dann dahin, daß man an vielen Stellen alle und jede grammatische Anweisung aus dem Unterricht der höheren Schulen verbannen wollte und damit einen Unterrichtsgegenstand von grundlegender Bedeutung zum Schaden des deutschen Unterrichts gleichsam ausschaltete.[11])

Mit ganz besonderer Wärme und Schärfe ging Philipp Wackernagel (1842) gegen den Beckerschen Betrieb der Grammatik vor in seinem Büchlein von dem „Unterricht in der Muttersprache".[12]) Er wandte sich gegen die abstrakte Verstiegenheit Beckers und seiner Schule, nach welcher „der Lehrer die Grammatik seiner, dem jedesmaligen Tage angehörigen Sprache

doziert, also eigentlich nicht Sprache, sondern bloß seinen reiferen Verstand lehrt" (S. 43). „Der Schüler muß die Muttersprache einer reflektierenden Betrachtung unterwerfen, und daß er an dieser dann keine Kenntnis seiner Muttersprache oder eine vermeintliche, die ihm späterhin ein weiteres Studium unnütz erscheinen läßt, davon trägt, läßt den Unterricht keineswegs im beßeren Lichte erscheinen" (S. 46). „Die Beckersche Grammatik wird einen guten Erfolg haben, wo man nach ihrem Muster Grammatiken fremder Sprachen für deutsche Schulen bearbeitet und kann sich solcher Erfolge bereits rühmen... Einen entschieden nachteiligen Einfluß aber muß man ihr auf die Methodik des deutschen Sprachunterrichts selbst zuschreiben. Die Jugend ist hier in ihrer Sprache angegriffen, wie neuerdings auch in ihren Spielen. Überall droht von Seiten ihrer Freunde Verderben" (S. 47). Wackernagel geht sogar so weit, der Beckerschen Grammatik die Wissenschaftlichkeit abzusprechen, „weil sie nicht vergleichend ist, weder historisch noch geographisch, und weil eine auf Erlernung der Sprache berechnete Methode keine wißenschaftliche Behandlung der Sprache zuläßt" (S. 48). „Das historische Studium setzt, gleich der Beckerschen Weise, die Sprache als einen Organismus voraus; der Unterschied besteht aber darin, daß die historische Grammatik sie, gleich der Natur, als einen Gegenstand betrachtet, der eines unendlichen Studiums werth und fähig ist, der sein System, das man studieren, aber nicht darstellen kann, als Voraussetzung in sich selbst hat, während die Beckersche Weise meint, den Organismus darstellen zu können, aber statt dessen ein System entwirft, das nicht dieser Sprache, auch nicht einmal der Sprache überhaupt angehört, sondern ein System von Denkverhältnissen ist, hinter welchem die Sprache wie hinter einem Drahtgitter eingeteilt erscheint" (S. 48). Zum Schlusse seiner Bedenken gegen das Beckersche Systematisieren läßt er die Schulen ausrufen: „Schützt uns vor den Freunden des deutschen Sprachunterrichts, mit den Feinden desselben wollen wir schon zurecht kommen! Denn nun folgen der philosophischen Grundansicht eine Menge logischer Disjunctionen und eine Terminologie von einer solchen Verzweigung, daß, selbst wenn sie in dem Gegenstand begründet wären und dessen Darstellung sie forderte, die Schule damit verschont bleiben müßte. Die beßeren Talente unter der Jugend werden von dem Studium der Sprache, dem sie vielleicht späterhin ihren Fleiß hätten zuwenden mögen, abgeführt und gehen auf der Bahn der Philosophie weiter. Den Schwächeren ist auch nicht einmal dieß beschieden; sie haben von dem ganzen Unterricht nichts als den bedenklichen Erfolg, den man den sogenannten Denkübungen beimißt. Macht man aber vollends den Irrtum populär, um ihn sogar in die Volksschule zu verpflanzen, so wird einem Freund derselben weh, und er sehnt sich mit herzlichem Erbarmen nach der Zeit, wo man wenigstens hier die Fruchtlosigkeit, ja die Schädlichkeit dieser Bemühungen einsehen und den schönen Eifer auf einen würdigeren Gegenstand wenden wird" (S. 51 f.).

Diese Zeit sollte kommen. Sie war eigentlich schon gekommen; denn in demselben Jahre, wo Wackernagels Klagen über den Stand des deutschen Grammatikunterrichts hinausgingen, kam auch Hiecke[13]) zu Wort und, wie er den Grammatikunterricht auffaßte, durfte er wohl Anspruch darauf machen, daß er schönen Eifer auf einen würdigen Gegenstand verwandte. Zunächst wendet auch er sich gegen den bisherigen Betrieb; die Lektionen in Grammatik seien früherhin die allerpeinlichsten und verhaßtesten gewesen; man habe die Methode, welche für die alten Sprachen galt, auf die Muttersprache übertragen, man habe Regeln auswendig lernen lassen, welche jeder schon inwendig mitbringt, und habe dadurch das Sprachgefühl geradezu abgestumpft, weil man den Knaben der sicheren Führung des Instinktes entrückt und das Treffen des Richtigen von einer besonderen Fixierung der Aufmerksamkeit abhängig gemacht habe. Dieser falsche Betrieb habe mit Recht zur Verwerfung jenes verkehrten Weges geführt, ja sogar zu der Ansicht, daß aller grammatischer Unterricht in der Muttersprache schlechthin überflüssig, ja vom Übel sei. Diese Meinung erklärt Hiecke für irrig; aus zwei Gründen. Schon das rein praktische Interesse verlange Übung in der logisch richtigen Unterscheidung des dem Laute nach Identischen. Wenn keine Verwechslung unter gleichklingenden, aber nicht gleichbedeutenden Formen möglich wäre, wenn ganz bestimmte Begriffe ganz bestimmte Lautformen besäßen, so wäre ein grammatischer Unterscheidungsunterricht nicht nötig. Die deutsche Sprache ist aber vielfachen Irrtümern und Mißverständnissen ausgesetzt. Das Deutsche hat in Hinsicht auf Reichtum an äußerlich unterschiedenen Biegungsformen durch das Zusammenschrumpfen der Endungen so sehr verloren, daß wir Deutsche nicht bloß für eine große Zahl von Fällen, sondern für die bei weitem größte Mehrzahl, um das richtige Verständnis der Sätze zu gewinnen, auf Schlüsse verwiesen sind, teils aus der Stellung der Wörter im Satze, teils, da dies immer noch leicht zu handhabende Hilfsmittel bei unserer freieren Wortstellung lange nicht so weit ausreicht, als in den romanischen Sprachen, aus der Struktur des ganzen Satzes. Hiecke weist mit Recht auf die Ununterscheidbarkeit so vieler Formen des Konjunktivs von den entsprechenden des Indikativs hin, auf das Zusammenfallen der Nominative und Akkusative des Pluralis aller Genera und der Nominative und Akkusative des Singularis der Feminina und auf die schwache Deklination usf.

Kaum der kleinste Satz sei denkbar, in welchem nicht die Notwendigkeit eines unterscheidenden Schließens nötig sei; diese Notwendigkeit wächst und wird immer fühlbarer, wenn Sätze und Perioden reicher an Bestimmungen und verwickelter werden. Und da nun gerade im Deutschen bei sehr vielen vorzüglichen und der ganzen Nation, nicht bloß den gebildeteren Ständen, angehörigen Schriftstellern eine sehr zusammengesetzte Periodologie sich findet, so wird eine ausdrückliche und methodische Übung im bewußten Auffinden des jedesmaligen Sinnes einer rätselhaften Form

noch notwendiger und unerläßlicher. Und wenn man nun gar bedenkt, daß auch der ungebildetste Grieche, Römer, Franzose auch verwickeltere Wort- und Satzgeflechte in seiner Sprache leichter verstehen mußte, als der Deutsche ähnliche in der seinen, und daß schwerlich selbst der ungebildetste Franzose sich so grammatisch fehlerhaft, ja widersinnig ausdrückt, als das bei uns selbst von Menschen einer gewissen Bildung geschieht, dann kann kein Zweifel mehr obliegen, daß im praktischen Interesse Unterweisungen erfolgen müssen.

Aber auch abgesehen von der praktischen Notwendigkeit sei grammatische Beschäftigung mit der Muttersprache höchst förderlich. Alles Denken sei Unterscheiden; Unterschiede auffassen und fixieren lernen sei Übung im Denken; diese Übung sei um so geistbildender, je mehr Unterschiede wirklich vorhandene, nicht bloß künstlich ersonnene, nicht bloß dann und wann vorkommende seien; und namentlich sei es geistbildend und des Menschen würdig, über die unmittelbare Daseinsform des menschlichen Geistes, die Sprache denken zu lernen. Wenn gleich die Sprache — und hier macht Hiecke Front gegen die Beckersche Richtung — nichts weniger als Ausdruck des abstrakt logischen Denkens sei, so sei sie doch der Ausdruck des Vorstellens überhaupt auf einer bestimmten Stufe seiner Entwickelung. Und in diese Welt der Vorstellungen glaubt Hiecke ohne grammatische Unterweisungen seine Schüler nicht vollständig einführen zu können.

Hiecke mußte den Einwurf erwarten, daß an den Gymnasien die Sache sich anders stelle als an Elementarschulen und den höheren Schulen ohne Latein. Denn die Beschäftigung mit der fremden, insbesondere der lateinischen Sprache schließe den Unterricht in der Muttersprache schon in sich. Diesen Einwurf weist er mit guten Gründen zurück. Es fehlt seiner Meinung nach diesem angelehnten Unterricht an voller grammatischer Einsicht, er leide an der Zufälligkeit und vor allem fehle die gehörige Ordnung und der freie Überblick über die Gesamtgesetzgebung der Muttersprache, weil das Deutsche ja immer nur Mittel zum Zweck, nicht Selbstzweck sei. Mit Recht stellt Hiecke endlich einmal die Frage recht kräftig in den Vordergrund: „Was aber das wichtigste ist: wenn man sich mit Recht von der Erlernung des Lateinischen usf. eine bedeutende Hilfe für die klare Einsicht in die Muttersprache verspricht, warum nicht auch umgekehrt? Warum sollen wir nicht, so wie praktisch die Kenntnis derselben vorausgeht, so auch theoretisch die Erkenntnis der wesentlichsten grammatischen Begriffe an den Erscheinungen der Muttersprache der weiteren Ausdehnung dieser Erkenntnis an den fremden vorausgehen lassen? Ist denn überhaupt ein anderer Gang nur möglich?“ Tatsächlich hatte man ja diesen Weg zum Teil auch immer einschlagen müssen, aber nur langsam und mit beständiger ängstlicher Anklammerung an die fremde, an die lateinische Sprache. Man hatte mit der eigenen Sprache, in der

doch schon frühe zusammengesetzte Perioden an die Schüler herantreten, so lange pedantisch gewartet, bis das Lateinische die Erkenntnis gab, um tiefer einzudringen, aber auch schiefer; denn Hiecke sagt mit Recht, daß mancherlei Schiefheiten und Unrichtigkeiten sich eingeschlichen hätten bei dem bisherigen Grammatikbetriebe. Also selbständiger Grammatikunterricht! Aber auf richtige Methode kommt's an. Die Muttersprache muß wirklich als solche, als heimische, behandelt werden. Auch in ihr findet sich noch genug Unbekanntes und Fremdes; und das Bekannte ist noch lange kein Erkanntes. Die Muttersprache ist in gewisser Beziehung auch zu lernen, aber nicht auswendig zu lernen. Der Erkenntnis geht ein Können voraus, auch der Erkenntnis des Schwierigeren. Diese Erkenntnis besteht nun in einem Sichbesinnen in der Sprache über die Sprache, in einem Zurückgehen in eine größere Tiefe des eigenen in der Sprache sich seiner bewußten Selbstes. Auszugehen ist dabei überall von der Lektüre — das ist Hieckes Hauptgesetz für alle näheren Erörterungen der Einzelheiten seines Planes, den er für die einzelnen Stufen des Unterrichts eingehend darlegt. Dem Unterricht im Deutschen will Hiecke einen propädeutischen Kursus vorausschicken, der an ganz leichte Lesestücke sich anschließt, der durch Umbildungen Unklarheiten und Zweideutigkeiten zu beseitigen hat und für die einfachen grammatischen Erscheinungen Belege suchen soll. Nach diesen Vorübungen sollen die unteren Klassen die klare Auffassung der grammatischen Zusammenfügung als das Wichtigste und Wesentlichste ansehen und zugleich eine Art Erweiterung der lexikalischen Kenntnisse fördern, indem besonders an solche Fälle angeknüpft wird, wo der Schüler Anstoß nimmt an den sprachlichen Erscheinungen. Weiterhin soll ein besonderer Kursus der Satzzerlegung folgen, die nicht etwa nur die einfachen Sätze, sondern auch ganze Perioden ins Auge faßt, die ja leicht faßlich sein werden, wie es die Lektüre der unteren Klassen mit sich bringt. Zu dieser Zerlegung rechnet Hiecke auch Verkürzung und Erweiterung z. B. von Nebensätzen zu Satzteilen des übergeordneten Satzes und von Satzteilen zu Nebensätzen. Mit der Definition ist nirgendwo anzufangen, aber „der Instinkt für die Definition" (sagen wir deutsch: „der rasche Blick" dafür) soll ausgebildet werden und die Befähigung jeden Satz als eine Kette ineinandergreifender Bestimmungen und das jedesmalige Ineinandergreifen der Glieder klar zu erkennen.

Nach solchen Übungen soll ein Überblick über die Haupterscheinungen der Syntax gegeben werden; das „latente System" soll man aber den Schüler selbst finden lassen. Vieles, was bisher am Lesestücke gelegentlich gelernt ist, soll sich jetzt in einer nicht mehr vom Gange des Lesestückes abhängigen Folge darbieten. Diese Belege aus Lesestücken sollen aber nicht zu einfache Schemata sein, die nur die geforderten Bestimmungen enthalten, sondern sie enthalten besser auch mehr oder aber auch weniger, damit dort das Ausscheidungs-, hier das Ersetzungsvermögen

geschärft wird. Bei allen diesen Belehrungen ist auf Selbständigkeit und gleichmäßige Ausführlichkeit zu verzichten: Hauptsache ist, daß ein klarer und freier Überblick über das System in seinen Grundzügen gewonnen wird, dabei aber als treibende Kraft in Geltung bleibt die Beschäftigung mit einzelnen speziellen Erscheinungen, damit die Anschauung der lebendigen Sprache in ihrem konkreten Bestande erhalten bleibt. Zugleich ist bei dieser freien Art der Behandlung ein möglichst rasches Vordringen in der Satzlehre gesichert.

Bei dieser ganzen Art der Grammatikbehandlung setzt sich Hiecke in bewußten Gegensatz zu den Methodenbüchern, in denen z. B. erst eine Reihe einfacher Sätze aufgestellt wird, in welchem das Subjekt ein Nomen substantivum masculini generis, eine zweite, wo es feminini generis ist, eine dritte, wo die gleiche Litanei mit anderen Formen sich wiederholt. Auch gegen die Übung, daß Schüler für einzelne Regeln Beispiele selber zusammenstellen, spricht Hiecke sich aus; das mache schon dem Lehrer viel Mühe, wie viel mehr dem Schüler; das eigene Aussinnen entferne außerdem von der Hauptsache, der Regel, und lenke die Aufmerksamkeit zu sehr dem Stoffe zu; komplizierte Perioden zu finden koste auch zu viele Zeit und bringe Verschleppung in den Gang des Unterrichts.

Wie die Satzlehre will Hiecke auch Formenlehre im deutschen Grammatikunterricht betrieben sehen: Schon die Satzlehre eröffne das Verständnis der Biegungsformen; doch sei dadurch ausdrückliches Konjugieren und Deklinieren nicht ausgeschlossen, das kein Erlernen sein wolle, da ja der Schüler die Formen schon besitze, sondern ein Exerzitium der Aufmerksamkeit. Dieses Exerzitium nimmt feste Gestalt an im Zusammenhang mit der lateinischen Formenlehre, welcher die deutsche Formenlehre immer ein gutes Stück voraus sein müsse. Nachdem diese Übungen genug stattgefunden, müsse auch ein Einblick in die allgemeinen Gesetze der Flexion und der Wortbildungslehre geboten werden. Mit der Wortbiegungs- und Wortbildungslehre will Hiecke die Orthographie verbinden, mit der Satzlehre die Unterweisungen in der Interpunktion. — Bei allen Belehrungen der Grammatik muß die Division immer aller Definition vorangehen; die Terminologie läßt der Lehrer am besten allmählich entstehen; vor der Menge der termini braucht er sich nicht zu scheuen; im Gegenteil: mit mannigfaltigen Bezeichnungen werden mannigfaltige Begriffe wach; gehen diese aus der Vielseitigkeit der Beobachtung hervor und verdichten sie sich in mancherlei Namen, so hat man damit Stützen des Gedächtnisses, mit deren Hilfe immer wieder neue Beobachtungen möglich sind. — In Sexta und Quinta denkt sich Hiecke das Pensum nicht als ein Nacheinander einzelner Grammatikkapitel, sondern als sich erweiternde Kreise derselben Teile der Grammatik. Für die beiden mittleren Klassen (Quarta und Tertia) sieht Hiecke als den angemessensten Lehrstoff den lexikalischen an, d. h. die Beschäftigung mit dem deutschen Sprachschatz. Anregende Einzelheiten der Wortbildungs-

und Wortbedeutungslehre und der Wörterkombination, d. h. der Redensarten, will er behandelt sehen. Es sind außerordentlich feinsinnige Betrachtungen, die im einzelnen reiche Anregung auch heute noch bieten und ernste Beachtung verdienen. Mancherlei Übungen will Hiecke auf diesem Gebiete anstellen lassen: Man lasse bald verwandte Begriffe zusammenstellen und die Unterschiede von Synonymen, nachdem sie erst das Gefühl des Schülers lebendig berührt haben, auffinden, bald die ganze Verzweigung einer vorzüglich fruchtbaren Wortfamilie verfolgen, wie die besonders nahe liegenden Verbindungen der einzelnen dazu gehörigen Wörter mit anderen angeben, bald die vielfachen Bedeutungen eines bedeutungsreichen Wortes in eine natürliche Folge zusammenstellen. Durch dergleichen Übungen werde der Sinn für die Feinheit in der Wahl der Worte bei guten Schriftstellern geschärft, das Interesse für die Beschäftigung mit Sprachen erhöht, die Liebe für unsere sinnvolle Muttersprache belebt und ausgebildet.

Neben der Beschäftigung mit dem Sprachschatz soll die Beschäftigung mit der Syntax nicht aufhören. Man kann irgend eine Partie derselben herausgreifen und sie ins Detail verfolgen. Namentlich empfiehlt Hiecke auch Umstellung der Wörter und Sätze, wobei zuerst auf Bildung des sprachlichen Gefühls für die dadurch eintretende Modifikation in dem Range der Vorstellungen, dann auf die Erweckung eines bestimmten Bewußtseins über Art und Grund der Veränderung hinzuarbeiten sei. Für die beiden oberen Klassen verlangt Hiecke das Studium des Althochdeutschen. Wir kommen darauf in anderem Zusammenhange zurück.

Es waren also deutliche Richtlinien, die Hiecke über den Unterricht in deutscher Grammatik gab, und dabei so ansprechend und so maßvoll, daß man glauben sollte, diese Anschauungen hätten im Sturme Köpfe und Herzen aller erobert, für die der deutsche Unterricht von Interesse war. Das kam aber nicht so. Sei es, daß die vierziger Jahre mit politischen Gedanken so gesättigt waren, daß für pädagogische Fragen kein Interesse blieb, sei es, daß der konservative, um nicht zu sagen bequeme Geist in den Gymnasien so herrschte, daß jede Neuerung a limine abgewiesen wurde, sei es, daß man auf den bisherigen Betrieb zu stolz war, um ihn zugunsten einer anderen Methode fahren zu lassen, sei es, daß der deutsche Unterricht überhaupt nicht im Bereiche einer größeren Teilnahme sich befand,[14]) jedenfalls ist zunächst keine große Wirkung zu verspüren von dem ganz neue Bahnen eröffnenden Buche Hieckes. Denn selbst da, wo in diesem Jahrzehnt der deutsche Unterricht auch lehrplanmäßig liebevolle Pflege erfuhr, in Österreich, finden wir 1849[10]) noch Beckers Grammatik und Wursts Sprachdenklehre empfohlen, die doch mit dem Hieckeschen Buch wie Wasser mit Feuer sich vertrugen. Das bedeutendste Buch aber, welches in der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts Rudolf von Raumer über den deutschen Unterricht schrieb,[15]) stellte sich auf dem Gebiete der Grammatik gegen Hiecke. „Wenn der Knabe," so sagt Raumer, „etwa im neunten

Lebensjahre Latein zu lernen anfängt, so soll er nach einer hergebrachten Forderung das Deutsche ohne Verstöße gegen die Orthographie schreiben. Allein diese Forderung gehört zu denen, die ungefähr gerade so oft aufgestellt wie nicht erfüllt werden. Die unteren Klassen lateinischer Schulen werden also die Übungen in der deutschen Rechtschreibung fortzusetzen haben. Der Charakter dieser Übungen wird sich schon in den Elementarklassen gelehrter Schulen von dem Betrieb des Deutschen in der Volksschule dadurch unterscheiden, daß die gelehrte Schule sich unbedingter Fehlerlosigkeit im Gebrauche der deutschen Schriftsprache zum Ziel setzt. Dafür aber hat die gelehrte Schule in ihrem acht- bis zehnjährigen Cursus auch so viel Mittel, sowohl diese Fehlerlosigkeit als den nöthigen Grad von Gewandtheit im Gebrauch der deutschen Schriftsprache zu erreichen, daß sie zu diesem Behuf weder in deutscher Grammatik noch in deutscher Stilistik besondere zusammenhängende Lektionen nöthig hat. Hier aber wird bis auf den heutigen Tag in vielen Lateinschulen fast ebenso grausam wie in den Volksschulen gegen Jakob Grimms treffende Scheltworte von den matten, abgezogenen Regeln (s. S. 258) gesündigt. Und zwar greift auch hier der Schaden der neuen, viel gerühmten „organischen Methode" (R. hat Becker im Auge) noch weit tiefer als der alte trivialgrammatische Schlendrian, den Grimm im Jahre 1818 noch allein vor Augen hatte." Raumer führt dann für seine Ansicht Friedrich Thiersch (s. S. 260) ins Treffen und fährt fort: „Seitdem hat sich bei den tüchtigsten Männern immer mehr die Überzeugung Bahn gebrochen, daß auf gelehrten Schulen die praktische Handhabung der Muttersprache das Gesamtergebnis alles und jedes dort erteilten Unterrichts sei, und wäre nicht der deutschen Gründlichkeit zu Liebe auch der ‚organische' Irrweg erst noch durchzuprobieren gewesen, so wären wir vielleicht jetzt von dem ganzen Unfug befreit. Recht klar hat Hiecke (obwohl er in der Forderung eines besonderen Deutschen Unterrichts gegen Thiersch ist) in seinem lehrreichen Buche über den Deutschen Unterricht die Ansicht ausgesprochen, daß der Unterricht in der Muttersprache ‚durch alle Lectionen, auch die nicht ausdrücklich für ihn bestimmten, sich hindurchzieht'. ‚Die Lehrer jedes Faches,' sagt Hiecke, ‚ertheilen, auch ohne dieß zu beabsichtigen, zugleich praktischen Unterricht in der Muttersprache.' Mit dem tiefsten Sinn für seinen Gegenstand aber hat Philipp Wackernagel in seinem reichhaltigen Gespräch über den Unterricht in der Muttersprache diese Ansicht durchgeführt."

Unter dem Geleite dieser Kronzeugeu schließt Raumer, daß die Knaben der Gelehrtenschule der Mehrzahl nach Familien angehören, in denen sie von Jugend auf gebildetes Schriftdeutsch hören, daß sie weiter im Gymnasium acht bis zehn Jahre lang von ihren Lehrern ein Deutsch sprechen hören, das in den meisten Fällen noch näher an die Büchersprache heranrückt als die Sprache des Hauses und daß sie selbst angehalten würden,

Rede und Antwort zu geben in einer Sprache, die sich der Schriftsprache nähert. So lebe sich der Zögling des Gymnasiums auch ohne besondere Unterweisung in den mündlichen Gebrauch der hochdeutschen Schriftsprache ein. — Was speziell Hiecke anbetrifft, der sich in der Rolle eines Kronzeugen eigentümlich ausnimmt, so sagt Raumer, daß der Verfasser sein Buch mit warmer Liebe zur Sache und mit reicher Kenntnis seines Gegenstandes geschrieben habe. Aber während manches ihm wahrhaft aus der Seele geschrieben sei, scheine ihm anderes in solchem Grade verwerflich, daß er fast glaube, der „Verfasser selbst werde noch davon zurückkommen". — Das ist nun nicht eingetreten. Hiecke hat nichts zurückgenommen, nichts modifiziert. Wohl aber ist Rudolf von Raumer — und das macht ihm alle Ehre — aus einem Saulus der Grammatik ein Paulus geworden. Und das kam so: In demselben Jahre noch, in welchem die Abhandlung Rudolf von Raumers erschienen war, nahm Bonitz in der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien [16]) Stellung zu Raumer, insbesondere auch zu dem Satze, daß „keine besonderen zusammenhängenden Lectionen in deutscher Grammatik erforderlich seien, daß vielmehr das Ergebnis des gesamten übrigen Unterrichts und der ganzen Umgebung einen Erfolg auf diesem Gebiete gewährleiste". Bonitz ist überzeugt, daß sich diese Ansicht beim Privatunterricht bewähren könne, namentlich wenn fast alle Unterrichtsgegenstände in der Hand desselben Lehrers seien und die häusliche Umgebung des Schülers ihn schon an sich derjenigen Sprache sehr nahe bringe, welche er zu schreiben habe. Für bedenklich jedoch hält er es, dies Verfahren auf Schulen anzuwenden. Zwei Umstände würden hier dem erwarteten Erfolge hemmend entgegentreten. Erstens sei die Einwirkung auf die Sprache, welche die Schüler vor dem Eintritt in das Gymnasium erhalten haben, und welche sie fortwährend neben dem Besuche des Gymnasiums im Hause und im Umgang erfahren, eine höchst verschiedenartige; bei einigen stimmen die äußeren, nicht zu wenig anzuschlagenden Einflüsse mit den Bestrebungen der Schule zusammen; bei anderen dagegen — und zwar nicht bei den schlechtesten Schülern — hat die Schule jene äußeren Verhältnisse fortwährend zu bekämpfen. Dieser Kampf möchte ohne eine ausdrückliche Bemühung für sprachliche Richtigkeit, ohne besondere diese bezweckende Lektionen schwerlich zum vollständigen und dauernden Siege der Schule entschieden werden. Wenn man zweitens von dem Zusammenwirken aller Lehrgegenstände die Erreichung der grammatischen Fehlerlosigkeit in deutscher Sprache erwarte, so mute man den Lehrern der einzelnen Unterrichtsgegenstände eine Betätigung zu, welche sie von ihrer eigentlichen Lehraufgabe entfernen. Der Anspruch auf eigene Korrektheit und auf Forderung nach Korrektheit bei den Schülern sei mit Recht zu stellen; aber es gebe Fehler, welche außer der bloßen Berichtigung erklärende Erörterung erfordern; die einzelnen Berichtigungen ferner, welche derselben Kategorie angehören, bedürfen, um

gegen die fortdauernde Einwirkung eines mundartlichen Gebrauchs einen festen Halt zu gewinnen, des Zusammenfassens in eine sicher aufzufassende Regel. Wollte man diese Einwirkungen auf sprachliche Fehlerlosigkeit unter alle Lektionen in den verschiedenen Gegenständen verteilen, so werde man wahrscheinlich sie alle beeinträchtigen, ohne dabei für die deutsche Sprache das Notwendige zu erreichen. — Wenn Bonitz die Aufgabe besonderer Lektionen nun auch für bedenklich hält, so weist er doch entschieden für deutsche Grammatik eine gleiche Behandlung ab wie für die Grammatik einer Sprache, welche die Schüler durch den Unterricht erst wirklich lernen sollen. Beobachtung der Abweichungen des Schülers von der deutschen Schriftsprache, genaues und strenges Eingehen auf diese Punkte sei nötig; denn hier habe der Schüler wirklich etwas zu lernen. Das Maß dieser Belehrungen werde nach den lokalen Verhältnissen merklich verschieden sein, am höchsten da, wo die Muttersprache des Schülers eine andere Landessprache sei.

Diese Einwände — und auch andere werden vermutlich Rudolf von Raumer nahe gekommen sein — verfehlten ihre Wirkung nicht. Im Jahre 1855[17]) gibt er seinen früher ausgesprochenen Ansichten eine Deutung, die einer starken Einschränkung und einer Bekehrung sehr ähnlich sehen. Als Grundsatz stellte er hin: „Wäre unsere hochdeutsche Schriftsprache eine todte Schriftsprache, so hätte man Recht, sie wie eine solche zu lehren. So aber ist sie eine lebende Schriftsprache, die veredelte Muttersprache des Schülers. Daraus ergibt sich auch für die Schule ein mittlerer Weg, der zwischen völligem Gehenlassen und tödtender Lehrhaftigkeit die Mitte hält. Die Schule hat allerdings in die Sprache des Schülers regelnd einzugreifen, indem sie dieselbe unter die anerkannten Gesetze der deutschen Schriftsprache bringt. Aber sie soll dies thun, ohne die Quellen muttersprachlicher Schöpferkraft auszutrocknen. Vermeidet sie das Letztere nicht, so nimmt sie dem Menschen sein schönstes Gut, die lebendige, aus dem Innern quellende Rede, und schiebt ihm statt dessen den Wechselbalg angelernter Phrasen unter." Im weiteren Verlauf kommt er dann auf die Frage „besonderer zusammenhängender Lectionen", sucht zur Vermeidung von Mißverständnissen das Wesentliche von dem Unwesentlichen zu scheiden und meint, die Differenz zwischen ihm und Bonitz beschränke sich nur auf die Ausführbarkeit und praktische Zweckmäßigkeit einzelner seiner Vorschläge. Den beiden Bedenken Bonitzens tritt er rundweg bei, indem er glaubt, die Erfahrung werde diesem recht geben; er weiß auch nicht, wie er seine eigenen Wünsche für die Einrichtung des deutschen Unterrichts auf Gymnasien treffender ausdrücken solle, wie es von Bonitz geschehe, und er faßt das Ergebnis schließlich in den Worten zusammen: „Nicht der Betrieb der deutschen Grammatik auf unteren Schulen überhaupt ist es, dem ich entgegentrete. Vielmehr suche ich gerade im Gegensatz zu meinem verehrten Lehrer Jacob Grimm zu erweisen, daß auch

das Deutsche zur Erlernung der deutschen Schriftsprache der Grammatik bedarf. Das, wogegen ich ankämpfe, ist das verkehrte Ziel, welches man den unteren Schulen steckt, indem man jenen praktischen Zweck ganz aus den Augen verliert und an seine Stelle beim Betrieb der deutschen Grammatik auf unteren Schulen einen gar nicht dahin gehörenden theoretischen setzt, ‚daß ein jeder die deutsche Sprache vollkommen verstehen lerne'." Er weist also nachdrücklich damit die verkehrten Beckerschen Bestrebungen ab. — Seinen Worten ließ er bei der Neuauflage seiner Abhandlung „Der Unterricht im Deutschen" gleichsam Taten folgen, indem er den Text, soweit der Grammatikunterricht in Frage kam, einer gründlichen Durchsicht und wesentlichen Änderung unterzog.[18]) Auf die Grammatikfrage für die Volksschule, die in der ersten Auflage nur für die Rechtschreibung gestreift war, wird nun auch für Formenlehre und Syntax eingegangen. Für Formenlehre wird ein elementarer Überblick verlangt, und zwar über die Hauptsachen, während vieles einzelne der gelegentlichen Besprechung verbleibt. Einüben werde man natürlich nur das lassen, was der Schüler nicht ohnehin schon mit Sicherheit handhabe, weil er es aus seiner Muttersprache mitbringe. Was die Syntax anbetrifft, so habe diese vor allem dem Schreiben zu dienen: sie habe nicht den Zweck, der großen Menge den Gebrauch künstlicher und verschlungener Satzbildungen anzulehren, sondern an den Satzbildungen, deren das Volk ohnehin sich bedient, nur gerade so viel zu ändern, als die Übereinstimmung mit der Schriftsprache verlange. Die Einübung will Raumer an besonders hierzu bestimmten Sätzen und Lesestücken vornehmen lassen, die auch äußerlich ganz getrennt von dem Lesebuche zu halten seien, das man um seines Inhalts willen lese. Das alles sind starke Änderungen gegenüber der ersten Fassung. Auch bei der Besprechung des deutschen Unterrichts auf Gymnasien begegnen wir ähnlichen einschneidenden Abweichungen. Jacob Grimm wird gar nicht mehr an dieser Stelle erwähnt, Thierschs abweichende Stellung zur Grammatik ebenfalls nicht, und vor allem fehlt der Satz, daß besondere zusammenhängende Lektionen in Grammatik nicht nötig seien. Anstatt dessen weist Raumer auf die weit auseinander gehenden Ansichten über den elementaren Betrieb in der Grammatik hin und auf die Frage, ob deutscher Grammatikunterricht selbständig oder in Anknüpfung an die alten Sprachen zu treiben sei. Er nimmt eine vermittelnde Stellung ein. Er betont, daß die Schüler die eigentlichen Elemente der Grammatik schon im Lese- und Schreibunterricht erhalten und daß sie bei dem Lernen lateinischer Formen und dem Einüben der lateinischen Syntax fort und fort auch deutsche Grammatik trieben. Gleichwohl sei ein besonderer Grammatikunterricht schon auf den früheren Stufen wünschenswert, der in einer elementaren Zusammenfassung der hauptsächlichsten grammatischen Lehren bestehen müsse. Denn auch für die Lateinschüler trete das erste Bedürfnis grammatischer Kenntnisse schon bei der Unterscheidung der Schriftsprache von

ihrer häuslichen Mundart ein; sodann aber werde sich an die elementare Kenntnis der deutschen Grammatik naturgemäß die Erlernung der lateinischen Grammatik anknüpfen. — Nachdem diese Autorität auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts sich für besonderen Grammatikbetrieb aussprach, verschwinden die Anhänger der anderen Ansicht oder — besser gesagt — sie treten nicht mehr an die Öffentlichkeit mit ihren Anschauungen, auch wenn sie in der Stille noch dem alten Schlendrian huldigen. — Noch gesicherter wurde die Selbständigkeit deutschen Grammatikunterrichts, als sich W. Wilmanns mit überzeugenden Gründen seiner annahm und Wege wies, die man mit Freude gehen konnte (1869).[19]) Zunächst wendet er sich gegen die Anhänger der Ansicht, daß an der deutschen Sprache Grammatik nur gelehrt werde der fremden Sprache halber und nur soweit es der fremden Sprache zum Nutzen gereiche; es sei dann folgerichtig und durchaus zweckmäßig, daß man ihre engste Verbindung mit dem lateinischen Unterricht verlange und dem Lehrer der fremden Sprache überlasse, so viel von deutscher Grammatik zu lehren, als seinem eigentlichen Unterrichtsgegenstande diene. Mit Recht stellt nun Wilmanns die Frage, ob denn auf diese Weise wirklich deutsche Grammatik gelehrt werde? Er verneint das aufs entschiedenste. Was gelehrt und gelernt werde, seien die den verschiedensten Sprachen gemeinsamen Kategorien, wenig mehr. Gerade was das eigentümliche Leben einer Sprache ausmache, falle weg. Daß z. B. das deutsche Verbum nur zwei Tempora habe und die übrigen Zeitverhältnisse durch Zusammensetzungen ausgedrückt werden, daß das Deutsche nur ein Genus hat, daß die (fürchterlichen!) Infinitive „loben werden, gelobt werden" nur nach Analogie gebildet sind, die Sprache aber diese Schöpfungen nicht anerkennt, wie sehr auch im Deutschen die abgeschlossenen Flexionen zusammenfallen, komme gar nicht zum Bewußtsein. Daß es im Lateinischen vier Konjugationen gebe, lerne der Schüler, daß es aber auch im Deutschen verschiedene Konjugationen gebe, lerne er nicht; denn von selbst lerne er so etwas keineswegs. So könne man die ganze deutsche Grammatik durchsehen und beweisen, daß auf diesem Wege nicht Kenntnis der deutschen Sprache gewonnen werde.

Und nun erweist Wilmanns die Notwendigkeit, deutsche Grammatik als Unterrichtsgegenstand zu betreiben, aus ihrer Bedeutung für den deutschen Unterricht selbst. Daß viele mehr vom deutschen Unterricht verlangen, dessen ist sich Wilmanns wohl bewußt. Er will aber nicht beanspruchen, daß der deutsche Unterricht vor allem das Nationalgefühl beleben solle, weil sein Stoff die Sprache und die Sprache der vorzüglichste Ausdruck und das fesselnde Band der Nationalität sei, auch nicht, daß er den Reifen bilde, durch welchen das alte Faß des Gymnasialunterrichts am Zerfallen in seine einzelnen Dauben gehindert werde, ebensowenig, daß er dem Dualismus zwischen dem Antik-heidnischen und Modern-christlichen, der die Brust der Jünglinge zerreiße, zu höherer Einheit führe, und schließlich auch nicht

daß er die dem Menschen angeborene Sprechkraft auf naturgemäße Weise vergrößere. Er beansprucht das alles nicht, denn er hatte sicherlich im eigenen Wirken erfahren, wie wenig der deutsche Unterricht den Mittelpunkt und die Hauptsache im ganzen Unterrichtsbetriebe des Gymnasiums bildete. Er schränkt sich deshalb ein und fordert nur, daß der deutsche Grammatikunterricht den Schüler 1. zum Verständnis der Hauptwerke unserer neuen Klassiker, soweit dies nach seinem Bildungsgrade möglich sei, und 2. zum korrekten Ausdruck in der deutschen Schriftsprache führe. Um diese Ziele zu erreichen, genügen Wilmanns nicht die beliebten „gelegentlichen Bemerkungen". Die Auflösung in gelegentliche Bemerkungen sieht er mit Recht als das Grundübel unseres deutschen Unterrichts an und er fragt mit gutem Grunde, warum man denn nicht auch dem Unterricht im Lateinischen und Griechischen, im Rechnen und der Mathematik die Methode der gelegentlichen Bemerkungen empfehle? Man tue das eben nicht, weil man einsehe, daß eine bestimmt festgehaltene Stufenfolge nötig sei, um etwas zu erreichen. Weshalb solle das im Deutschen anders sein? Der deutsche Unterricht mache dem Lehrer viel Last: aber das Lästigste von allem sei, daß er in keiner Klasse einen bestimmten Kreis von Kenntnissen für seinen Gegenstand voraussetzen könne.

So falle denn die Methode der gelegentlichen Bemerkungen; doch sei man zur Forderung einer systematischen Grammatik damit noch nicht berechtigt. Verlangen könne man nur, daß die Eigentümlichkeiten der Schriftsprache, gegen welche die Schüler häufig verstoßen, zusammengestellt und nach bestimmten Grundsätzen eingeübt würden. Es seien das aber nur wenig Punkte, die sich auf geringem Raum zusammenstellen lassen und nicht eine volle systematische Grammatik und vollen Grammatikunterricht verlangen. Dieses Erfordernis folgert Wilmanns aus der anderen Aufgabe des Unterrichts, ein möglichst gründliches Verstehen der literarischen Erzeugnisse herbeizuführen. Es ist hier nicht der Ort, auf die Einzelheiten einzugehen, durch welche Wilmanns den Beweis erbringt für die Richtigkeit seiner Forderung. Das Ergebnis, zu dem er gelangt, ist an sich so einleuchtend, so gewinnend, daß der Wortlaut genügt: die Grammatik, die er fordert, „muß die neuhochdeutsche Schriftsprache nach den verschiedenen Seiten hin behandeln, nach Laut, Flexion, Wort- und Satzbildung mit sorgfältiger Berücksichtigung des Sprachgebrauchs der Classiker, die vorzüglich auf der Schule gelesen werden oder gelesen werden sollen: Lessing, Goethe, Schiller und Uhland. Alles wissenschaftliche Beiwerk aus der historischen Grammatik ist zu vermeiden. Praktischen Nutzen gewährt es nicht im geringsten, und einer wissenschaftlichen Grammatik ist die Schulgrammatik durch die abgerissenen Fetzen, mit denen man sie in neuerer Zeit verbrämt hat, ungefähr so ähnlich geworden wie der Esel in der Löwenhaut dem Esel".

Für leicht hält Wilmanns nun die Aufgabe nicht, die dem Verfasser eines Lehrbuchs von der bezeichneten Art zufalle. Aber nützlich sei sie;

nützlich für die Schule, nützlich auch für die Wissenschaft, die sich bis jetzt der neuhochdeutschen Sprache nicht eben sehr angenommen habe.

Die Behandlungsweise des deutschen Grammatikunterrichts nun ergibt sich für Wilmanns aus der Stellung, welche der Schüler zu diesem Unterrichtsstoff einnimmt. Im wesentlichen ist er ihm bekannt; deshalb keine Paradigmata, sondern Aufsuchen der Unterschiede in der Sprache, keine Regeln, sondern Bewußtsein des Sprachgebrauchs, der schon richtig angewandt werde; nicht Ausgehen vom Allgemeinen zum Besonderen, sondern vom Besonderen zum Allgemeinen.

Wilmanns selbst hat bald nach Veröffentlichung dieser Grundsätze eine Lehrprobe veröffentlicht[20]) und er hat weiter eine Grammatik verfaßt, die er in ihren späteren Auflagen mit Hans Poppelreuter gemeinsam bearbeitete.[21])

In denselben Jahren, in welchen Wilmanns erfolgreich wirkte durch seine ruhige, auf die verständnisvolle Beobachtung der Muttersprache hinwirkende Behandlung des Grammatikunterrichts, suchte R. Hildebrand Leben und Bewegung in diesen Unterricht zu bringen, indem er durch sein Buch „vom deutschen Sprachunterricht“[22]) mit bewußter Einseitigkeit die Bedeutung der Phantasie und des Gefühls für den Sprachunterricht betonte und die „Ausfüllung des leeren Klassenraums mit der Fülle des Lebens“ anstrebte. Vier Grundsätze stellte er zu dem Zwecke auf, die er mit Begeisterung und Humor mit vielen Beispielen und methodischen Bemerkungen erläuterte. Diese Grundsätze lauten: 1. der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache voll und frisch und warm erfassen. 2. Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen. 3. Das Hauptgewicht sollte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene. 4. Das Hochdeutsche, als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluß an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache. — Neben Wilmanns und Hildebrand war von großem Einfluß auf die geschichtliche Entwickelung des deutschen Grammatikunterrichts F. Kern mit einer Reihe von Schriften zur deutschen Satzlehre,[23]) die eine Reinigung des deutschen Sprachunterrichts von unwissenschaftlichen Meinungen und unmethodischem Verfahren bezweckten. Die Hauptpunkte des Kernschen Reformversuches lassen sich in folgenden Sätzen zusammenfassen:[24]) 1. Der Satz ist nicht schlechthin der Ausdruck eines Gedankens. Der Satz ist vielmehr „der sprachliche Ausdruck eines Gedankens mit Hilfe eines finiten Verbums“. Das finite Verbum ist der satzbildende Redeteil. 2. Es ist unzureichend, das Subjekt zu definieren als das, wovon etwas ausgesagt wird. Das gilt von jedem Substantiv im Satze. 3. Das soviele, so unsägliche Verwirrung bereitende Wort Kopula ist am besten ganz aus der Grammatik zu entfernen. 4. Der bestimmte Artikel ist Demonstrativpronomen, der unbestimmte Zahlwort. 5. Die Hilfszeitwörter als solche zu bezeichnen liegt kein Grund

vor; diese Bezeichnungen rühren von lateinischer Gelehrsamkeit her. 6. Von Präpositionen sind nur diejenigen mit dem Kasus eines Nomens verbundenen Wörter anzuerkennen, welche mit Verbis und Nominibus komponiert werden können. 7. Die sogenannten verkürzten Sätze sind weder verkürzt, noch sind sie überhaupt Sätze, sondern Bestimmungen im Satze. 8. Die Bezeichnung nackter und bekleideter Satz ist weder treffend noch geschmackvoll, doch ziemlich unschädlich. Alle diese und ähnliche andere Dinge erklärt Kern für unnützen Gedächtnisballast, die zu unglücklichen Spitzfindigkeiten und Unterscheidungen führen, die stets mißlingen. — In manchen Punkten haben Kerns Vorschläge Erfolg gehabt, so vor allem damit, daß man beim Konstruieren heutzutage vom Prädikat ausgeht und nicht vom Subjekt mit der Unglücksfrage: „Von wem oder was wird etwas ausgesagt?" In anderen Punkten dagegen, und zwar besonders in denjenigen, die Wilmanns mit überzeugenden Gründen zurückgewiesen hat,[25]) sind die Kernschen Reformgedanken nicht durchgedrungen. Jedenfalls aber haben sie zu tieferem Nachdenken und zu reicher Anregung auf dem Gebiete des Grammatikunterrichts außerordentlich viel beigetragen. — Hauptsache ist, daß der Sieg der Forderung nach selbständigem grammatischem Unterricht nunmehr endgültig entschieden war und daß sich die weiteren Erörterungen nicht mehr um Sein oder Nichtsein dieses Unterrichts drehten, sondern um seine schulmäßige Ausgestaltung und um die Vervollkommnung der für den Grammatikunterricht bestimmten Lehrbücher, die nun auch im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in reicher Zahl an die Öffentlichkeit treten.[26]) Unter diesen Büchern nimmt im Hinblick auf die geschichtliche Entwickelung des deutschen Unterrichts den interessantesten Platz ein die Neubearbeitung der Grammatik Heyses von O. Lyon,[27]) welche die beste Unterlage bildet, um den Unterschied von Einst und Jetzt klar zu machen und den Weg, den wir im 19. Jahrhundert zurückgelegt haben, beleuchtet. — Am Schlusse der ganzen Entwickelung ist Rudolf Lehmann mit seinem Buche vom deutschen Unterricht zu nennen, der in dem die Grammatik[28]) behandelnden Teile die beiden Zwecke des deutschen Grammatikunterrichts, den praktischen und theoretischen, die Korrektheit des Sprachgebrauchs und die Einsicht in das Wesen der Sprachen, immer im Zusammenhang mit der historischen Entwickelung betrachtet und dabei mit gesundem Eklektizismus das auswählt, was der Gegenwart von Nutzen und der Zukunft des deutschen Grammatikunterrichts heilsam sein kann.

[1]) Vgl. Chr. Fr. Koch, Deutsche Grammatik. 5. Aufl. von E. Wilhelm. Jena 1873. Vorrede S. III u. IV. — [2]) A. Hartung, Kleine deutsche Sprachlehre für Anfänger. 1. Aufl. Berlin 1813. 4. Aufl. 1829. — [3]) Theodor Heinsius, Kleine theoretisch-praktische deutsche Sprachlehre für Schulen und Gymnasien. 1. Aufl. Berlin 1804, 13. Aufl. 1834. Ich zitiere noch die 10. Aufl. 1824. — [4]) J. Ch. A. Heyse, Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der deutschen Sprache für höhere und niedere Schulen, nach größeren Lehrbüchern der deutschen Sprache. 1. Aufl. 1822, 9. Aufl. 1832. Daneben desselben Verfassers Theoretisch-praktische deutsche Grammatik, 1814, und Theoretisch-praktische deutsche Schulgrammatik, Berlin 1816 (10. Aufl. 1832).

— [5]) JAKOB GRIMM, Deutsche Grammatik, 1819, S. IX—XI. 2. Aufl. 1822, 2. u. 3. Teil 1826 bis 1831. Vgl. RAUMER a. a. O. III, S. 173 f. — [6]) CHR. FR. KOCH a. a. O., S. VI u. VII. — [7]) FR. THIERSCH a. a. O. I, S. 348 f. — [8]) JOHANN SCHULZE in den Berliner Jahrbüchern für wissenschaftliche Kritik, 1827, S. 86 ff.: Besprechung des unter Note 7 bezeichneten Werks von Thiersch. — [9]) K. F. BECKER, Organism der Sprache, Frankfurt 1828. Deutsche Sprachlehre, Frankfurt 1828/29. Der 1. Band auch unter dem Titel: Organism der deutschen Sprache. 2. Teil: Deutsche Grammatik. Schulgrammatik der deutschen Sprache, 1831. Über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache, Frankfurt 1833. Ausführliche deutsche Grammatik als Kommentar der Schulgrammatik. Statt einer zweiten Auflage der deutschen Grammatik, Frankfurt 1836. Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprache, Frankfurt 1833. — [10]) In dem Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich 1849 heißt es S. 124: „Die Beckersche Schulgrammatik kann dem Lehrer gute Dienste leisten" und S. 125 Anmerkung: „Für die Behandlung der Satzlehre findet der Lehrer in dem weitverbreiteten Buche von Wurst: Sprach-Denklehre genügende Anleitung; für die Formenlehre wird es ihm nützlich seyn, die „neuhochdeutsche Elementargrammatik von Hoffmann, 2. Aufl., Clausthal 1847" hinzuzunehmen. Zur Einführung in die Schulen ist das genannte Buch von Wurst nicht unpassend; auch „Beckers Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre" würde im Ganzen angemessen sein." — [11]) Vgl. LAAS a. a. O., S. 76 und 77. RAUMER a. a. O. III, S. 177—179. WENDT a. a. O., S. 18 f. KOCH a. a. O., S. VI. — [12]) PHILIPP WACKERNAGEL, Der Unterricht in der Muttersprache, Stuttgart 1842. Neu-Aufl. 1851. — [13]) ROBERT HEINRICH HIECKE, Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch, Leipzig 1842. S. 159 ff. (3. Abdruck). — [14]) Die Tatsache allein, daß Hieckes Buch, das im Jahre 1842 erschien, erst im Jahre 1872 einen zweiten Abdruck erfuhr und dann wieder 19 Jahre (1889) warten mußte, bis ein neuer Abdruck kam, sollte uns die Augen öffnen, wie traurig es um das Interesse für den deutschen Unterricht bestellt war. Mußte erst das Jahr 1870 kommen, daß wir 1872 einen Abdruck dieses trefflichen Buches erlebten? Kam erst in großer Zeit es voll zum Bewußtsein, daß auch die Schule, wie der neue deutsche Staat auf „nationaler Grundlage" (vgl. S. 256 Anm. 7) sich erbauen müsse und daß das Deutsche in den Mittelpunkt allen Unterrichts zu stellen sei? Ich stelle diese Frage auf die Gefahr hin, den Unwillen von Mitgliedern des Hauses der Abgeordneten (vgl. 38. Sitzung vom 7. März 1906, stenographischer Bericht S. 2813, 2814, 2829, 2839) und meines Freundes Oskar Jäger (Das humanistische Gymnasium, 1907, S. 1 ff.) von neuem zu erregen. — [15]) KARL VON RAUMER a. a. O., III. Teil, 2. Abt., 2. Aufl., 1852, S. 121 ff. — [16]) 3. Jahrgang, 1852, S. 808 ff. — [17]) Neue Jahrbücher für Philologie, Bd. LXIX, S. 73 ff. Wieder abgedruckt und teilweise ausgearbeitet in RUDOLF VON RAUMER, Gesammelte sprachwissenschaftliche Schriften, 1863, S. 204 ff. — [18]) Geschichte der Pädagogik. 3. vermehrte und verbesserte Auflage, 1857. In der 6. Aufl. S. 200 ff. u. S. 210 ff. — [19]) W. WILMANNS, Die deutsche Grammatik. 2. Die grammatische Behandlung der deutschen Sprache auf dem Gymnasium. ZfdGW., XXIII. Jahrgang, 1869, S. 801 ff. — [20]) W. WILMANNS, Die deutsche Sprache und Orthographie als Unterrichtsobjekt in den untersten Gymnasialklassen. Jahresbericht des Berlinischen Gymnasiums zum grauen Kloster 1870. — [21]) W. WILMANNS, Deutsche Schulgrammatik nebst Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung nach amtlicher Festsetzung. 1. Teil für die untersten Klassen bis Sexta. 11. Aufl., Berlin 1903. 2. Teil für die Klassen von Quinta bis Tertia. 10. Aufl., 1903, herausgegeben von H. POPPELREUTER und W. WILMANNS. — [22]) a. a. O., S. 6; dazu R. HILDEBRAND, Beiträge zum deutschen Unterricht, Leipzig 1897. Ich bemerke, daß mein Hilfsbuch für den deutschen Unterricht, Düsseldorf, 6. Auflage, 1907, R. Hildebrands Einfluß fast alles verdankt. — [23]) F. KERN, Die deutsche Satzlehre, Berlin 1883. Zur Methodik des deutschen Unterrichts, ebenda 1883. Zustand und Gegenstand, ebenda 1886. Zur Reform des Unterrichts in der deutschen Satzlehre, ebenda 1888. Grundriß der deutschen Sprache, 2. Aufl., ebenda 1888. — [24]) Vgl. mein Referat für die vierte Rheinische Direktorenversammlung, 1890. Verhandlungen der Direktorenversammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen seit dem Jahre 1879, XXXV. Band,

1890, S. 36 ff. — [25]) W. WILMANNS, ZfdGW., XXXVII. Band, 1883, S. 679 ff. u. XXXVIII. Band, 1884, S. 288 ff. — [26]) Alle diese Bücher aufzuführen, ist hier nicht der Ort. Eine Übersicht derjenigen Bücher, die für Preußen in Betracht kommen, findet man bei HORN, Verzeichnis der an den höheren Lehranstalten Preußens eingeführten Schulbücher, Berlin und Leipzig, 1906, 2. Aufl., S. 21 ff. — [27]) JOH. CHRIST. AUG. HEYSES, Deutsche Grammatik oder Lehrbuch der deutschen Sprache. 26. Aufl. Vollständig umgearbeitet von O. LYON. Hannover u. Leipzig, 1900. — [28]) a. a. O. S. 109 ff.

37. **Der Betrieb deutscher Grammatik in der Schule. Amtliche Anregungen, Weisungen und Lehrpläne.** Wie es am Beginne des 19. Jahrhunderts (1803) in den besten höheren Schulen mit dem Grammatikunterricht bestellt war, macht uns ein Einblick in den Betrieb dieses Lehrgegenstandes am Joachimsthalschen Gymnasium klar.[1]) In den drei Klassen der unteren Abteilung waren wöchentlich zwei Stunden, eine zu Rechtschreibung und Sprachrichtigkeit, die andere zu kleinen Ausarbeitungen angesetzt. In der dritten (untersten) Klasse wurde die Einübung der Regeln der Orthographie und Grammatik und aus der Interpunktionslehre der Gebrauch des Kommas und Punktes an der Hand der Lektüre eingeübt, z. B. wann ein Wort mit einem großen oder kleinen Anfangsbuchstaben, mit einem ß oder s, mit einem th oder t oder d usw. geschrieben werden müsse; dabei war immer auf Ableitung und Aussprache Rücksicht zu nehmen. Ferner wurde geübt, „was die Vorwörter für einen Casum regieren; jedoch werden die schwereren Fälle derjenigen Vorwörter, die einen doppelten Casum regieren, hier noch übergangen. Bei diesem Unterricht muß sich der Lehrer häufig der Tafel bedienen, woran er einzelne schwere Wörter oder ganze Sätze theils richtig, theils unrichtig, anschreibt, und die Fehler von den Schülern aufsuchen und verbessern läßt. Bei dieser Verbesserung werden die Gründe und Regeln immer angegeben“. In der zweiten vorbereitenden Klasse (Quinta) werden diese Übungen teils fortgesetzt, teils mit anderen verbunden. Der richtige Gebrauch des Kolons, Semikolons und der übrigen Interpunktionszeichen sowie die vorzüglichsten Regeln der Orthographie und Syntax werden beigebracht; besonders wird behandelt der Unterschied der bestimmten und unbestimmten Deklination der Beiwörter, die reguläre und irreguläre Konjugation der Zeitwörter, das richtige Setzen der Vorwörter und des Kasus, die sie regieren, sowie überhaupt auf den Unterschied des mir und mich, des sie und ihnen aufmerksam gemacht wird. Die erste deutsche Klasse (Quarta) füllt dann in der Orthographie und Syntax die Lücken aus, die in den beiden vorigen noch geblieben waren; die bisherigen Fälle der Vorwörter, die einen doppelten Kasus regieren, werden erklärt, die richtige Setzung der Interpunktionszeichen wird näher bestimmt, die Ausnahmen von den allgemeinen syntaktischen Regeln werden angeführt und durch häufige Beispiele eingeschärft und die feineren Unterschiede sinnverwandter Wörter werden erläutert. — In den drei oberen Klassen laufen die grammatischen Belehrungen in den Unterricht der Logik und Rhetorik aus.

Dieser Lehrplan hatte sich sozusagen aus sich selbst, aus den Bedürfnissen des Schulplans heraus entwickelt, nicht aus amtlichen Weisungen und offiziellem Zwang. Das Edikt über die Abiturientenprüfung vom Jahre 1812 stellte nun Kenntnis der höheren Grammatik als Zielforderung für die mündliche Prüfung auf und gab dadurch dem ganzen Grammatikbetrieb eine gewisse prüfungsmäßige Bedeutung. Diese tritt denn auch in dem Süvernschen Lehrplane von 1816 unverkennbar hervor.[2]) Die unterste Bildungsstufe (zwei Jahre umfassend) hatte zum Ziel für das Lateinische und Deutsche die Aneignung der Flexionslehre. In der Muttersprache insbesondere muß der Schüler die Verbindung und Wortfügung in dem Grade inne haben, daß er sich mündlich und schriftlich ohne Provinzialismen und Sprachfehler ausdrücken kann. Auf der mittleren (dreijährigen Bildungsstufe) sollen die Sprachen „bereits nach einer höheren Ansicht als Organ des Denkens" behandelt werden. Daher wird die Kenntnis der Syntax hier unentbehrlich; auf der obersten Stufe (fünfjährig) soll besonders der Sinn für Schicklichkeit und Angemessenheit ausgebildet werden. — Der Kursus der einzelnen Klassen wird verdeutlichen, wie diese allgemeinen Weisungen verstanden werden sollen. Der Sexta fällt das Bilden und Analysieren zuerst leichterer, dann zusammengesetzter Sätze, die regelmäßige Wortbeugung, die Einübung der einfachsten syntaktischen Regeln und eine systematische Sammlung größerer Wortmassen unter verschiedenen Gesichtspunkten mit genauer Begriffsentwicklung zu. In Quinta erweitert sich die Satzbildung zur Bildung von Ganzen aus wenigen Sätzen bestehend; die einfachen Regeln der Syntax werden weiter bekannt gemacht; dazu wird die unregelmäßige Wortbeugung erlernt, und fleißige Übungen im Bilden und Ableiten der Wörter werden angestellt. In Quarta wird bei allen schriftlichen und mündlichen Übungen auf grammatische Richtigkeit scharf gesehen und die Syntaxis theoretisch und praktisch durchgegangen. In Tertia (zweijährig), wo die schriftlichen Übungen noch mehr hervortreten, wird die Grammatik in ihrem ganzen Umfange durchgegangen und überall eingeübt, auch auf das Schwierige und Streitige wird dabei schon Rücksicht genommen. In Sekunda (zweijährig), wo das Lesen das Übergewicht hat, wird die Grammatik nicht erwähnt, da hier offenbar das Stilistische durch die Lektüre das Übergewicht hat. In Prima (dreijährig) dagegen bereitet die Grammatik allgemeine philosophische Begriffe über die Sprachbildung vor und entwickelt den eigentümlichen Charakter und Geist der deutschen Sprache mit Vergleichung anderer dem Jünglinge schon näher bekannter Sprachen.

Wir haben mit gutem Grunde den Süvernschen Plan eingehend gegeben, um zu zeigen, wie hoch am Anfang des Jahrhunderts der deutsche Unterricht, insonderheit auch in Grammatik, eingeschätzt wurde und um im weiteren Gange der geschichtlichen Entwickelung erkennen zu können, wie wenig das 19. Jahrhundert bis zu seinem letzten Drittel gehalten hat, was es am Anfang versprach. Es ist wahrlich keine leichthin gesprochene

Beschuldigung, wenn man der Entwickelung auf diesem Gebiete eine betrübende Reaktion vorwirft und es nicht als preisenswert ansieht, daß das Gymnasium Süverns mit 44 Stunden Deutsch sich in dem Gymnasium von 1890 und 1901 auf 26 Stunden Deutsch angekommen sieht. Süverns Plan hat ja keine offizielle Geltung erhalten; er ist niemals als allgemein verpflichtende Verordnung publiziert; er ist aber doch den Provinzialbehörden als die vom Departement für den Unterricht aufgestellte Norm der neuen Gelehrtenschule mitgeteilt und von dieser ohne Zweifel den einzelnen Anstalten als Ziel, nach dem sie sich zu strecken hätten, vorgehalten. Wie die Wirklichkeit sich nun zu diesen idealen Zielen verhalten hat, was sie an Abzügen oder an Zusätzen daran vorgenommen hat und welche Zeiten und welche Gebiete sich besonders empfänglich erweisen für die von Süvern gebotenen Anregungen und wie die amtlichen Weisungen sich zu ihnen stellten, zeigt die weitere Entwickelung des deutschen Grammatikunterrichts. Wie die gleichzeitigen Lehrpläne einzelner Anstalten zu den Forderungen des Ministeriums sich verhielten, mag ein Blick auf den Lehrplan des Greifswalder Gymnasiums vom Jahre 1818[3]) zeigen. Die Sexta (damals mit I. bezeichnet) forderte, in zwei Abteilungen geteilt, in der unteren Abteilung orthographische Vorübungen, vorzüglich durch zweckmäßigen mündlichen Vortrag des Lehrers; in der oberen Abteilung wurde die Interpunktion beim Lesen geübt. Im ganzen waren 3 Stunden für den deutschen Unterricht angesetzt. In Quinta wurden die Anfangsgründe der Grammatik getrieben, die Regeln nach Heinsius kleiner theoretisch-praktischen Sprachlehre auswendig gelernt in 2 Stunden. In der Orthographie wurde die untere Abteilung mit der oberen der Sexta zusammen in einer Stunde unterwiesen. Das Auswendiglernen der grammatischen Regeln weist auf einen methodischen Tiefstand hin, wie er aus dem 18. Jahrhundert her fortdauerte. In Quarta (2 Stunden) und in Tertia (2 Stunden) wird das Auswendiglernen aus Heinsius fortgesetzt; auch in Sekunda (4 Stunden) wird Grammatik beibehalten; in Prima hört dieser Unterricht auf; an seine Stelle tritt die Lehre vom deutschen Stil.

Zehn Jahre später ist das auf den deutschen Unterricht gelegte Gewicht größer geworden. Die VI hat jetzt 4 Stunden Grammatik nach Heyses Leitfaden, V hat von 6 Stunden 3 Stunden Grammatik nach Heyse. Interessant ist, daß die sprachlichen Übungen mit einem realen Lehrstoffe, dem naturgeschichtlichen, verknüpft wurden, was leicht durchführbar war, da die beiden Unterrichtsfächer in der Hand desselben Lehrers lagen. Die Tertia lehrte in 3 Stunden Grammatik und zwar die Satzlehre nach Heyse; damit brach dieser Unterricht ab, um der Lehre vom Stil Platz zu machen. — Einen weit umfangreicheren und eindringlicheren Betrieb der Grammatik zeigt ein Blick in den Lehrplan des Stralsunder Gymnasiums.[4]) In Sexta (6 Stunden) waren 4 Stunden für Grammatik und stilistische Vorübungen angesetzt. In 2 Stunden wurden aus Hartungs kleiner deutscher Sprach-

lehre durchgenommen die Unterscheidung der Redeteile, des Genus, Numerus und Kasus; sodann wurden die regelmäßigen Formen des Nomen und Zeitworts an Beispielen mündlich eingeübt, ferner die Hauptregeln der Syntax: Verbindung des Subjekts und Prädikats, Gebrauch der Kasus und ihrer Präpositionen, der Modi, Tempora und der Satzverbindung durch Konjunktionen mündlich und schriftlich mit Beispielen an der Tafel erläutert. Die Hauptregeln der Orthographie wurden daneben in 2 Stunden in engster Verbindung mit den schriftlichen Übungen entwickelt und eingeübt. In Quinta wurde in 2 Stunden von 6 der Kursus von Sexta wiederholt und ergänzt mit Hinzufügung der Elementar- und Wortbildungslehre. Unter Elementarlehre verstand man die Lehre von den Buchstaben und ihrer Einteilung sowie die Lehre von ihrer Aussprache. In Quarta wurde (in 2 Stunden von 4) eine vollständigere Entwickelung der regelmäßigen und unregelmäßigen Formenlehre nach einer umfangreicheren Grammatik, nämlich nach Heinsius' kleiner deutscher Sprachlehre gegeben; in Tertia (ebenfalls in 2 Stunden von 4) eine Wiederholung des Kursus von IV und eine Darstellung der ganzen Syntax nebst Entwickelung der wichtigsten Synonyma, alles nach Heinsius. Interessant für den Umfang dieses Grammatikbetriebes ist der Umstand, daß man in Quarta nicht mehr mit der Hartungschen Grammatik (112 Seiten) auskommen konnte und die Heinsiussche Grammatik von bedeutend größerem Umfang (302 Seiten) an ihre Stelle setzte. Und daß man Paragraph für Paragraph durchgenommen hat, beweisen die genauen Angaben darüber, welche von diesen Paragraphen auf den einzelnen Stufen zu erledigen seien. Der Umfang dieses Unterrichts war also groß, so groß, wie er in den späteren Jahrzehnten nicht mehr geblieben ist und auch heute noch nicht wieder erreicht worden ist. Die Art aber, wie dieser Unterricht vielfach betrieben wurde, wird nicht sehr erbaulich gewesen sein, da Formalismus und Auswendiglernen vorherrschte und zwar auf einem Gebiete, auf welchem ein öder Schematismus am wenigsten angebracht ist.

Gleichwohl ist das Interesse für diesen Unterricht kaum zu einer anderen Zeit bis gegen Ende des Jahrhunderts hin so groß gewesen wie damals; das beweisen außer den Lehrplänen auch die Weisungen und Anregungen amtlicher Art.

Im Jahre 1825 weist das Konsistorium zu Magdeburg[5]) auf den Wert der allgemeinen Grammatik hin, die besonders in deutschen Stunden, und zwar bis zu Prima hinauf zu betreiben sei, da es unumgänglich nötig sei, daß den Schülern eine gründliche und dabei deutliche Erklärung der allgemeinen grammatischen Grundbegriffe und der in den besonderen Sprachlehren gebräuchlichen Kunstausdrücke in ihrem logischen Zusammenhange gegeben werde, damit das Erlernen von Sprachen nicht zu einem bloßen Gedächtniswerke herabsinke, sondern mit den wachsenden Sprachkenntnissen der Schüler sich auch ihre Einsicht in die Natur und das Wesen der menschlichen Sprache überhaupt erweitere und allmählich den nötigen

Zusammenhang und die erforderliche Begründung erhalte. In dieser Erkenntnis sollten besonders die für die deutsche Sprache in den einzelnen Klassen bestimmten Lektionen mit benutzt werden. Es wurde also dem deutschen Grammatikbetriebe gleichsam die zentrale Stellung angewiesen, welche bisher der lateinische Grammatikunterricht inne gehabt hatte.

Viel weiter aber ging die ostpreußische Direktorenkonferenz vom Jahre 1831 (30. Juni—2. Juli) zu Königsberg.[6]) Für die Grammatik der Schule erhob sie Forderungen, von deren Erfüllung wir auch heute noch weit entfernt sind. Als höchstes erreichbares Ziel stellte sie die wissenschaftliche Kenntnis der deutschen Sprache hin, d. h. „die grammatische Kenntnis der Muttersprache nach ihrem gegenwärtigen Zustande mit Berücksichtigung ihrer historischen Entwickelung". Man sieht: die von J. Grimm begründete historische Auffassung der deutschen Grammatik versuchte hier ihren Einzug in die Schule sich zu verschaffen. Über die Berechtigung dieser Forderung bestand bei der Konferenz kein Zweifel, wohl aber war man sich der Schwierigkeiten eines solchen Unterrichtes bewußt, weil es an den nötigen Hilfsmitteln fehle. Als Schulbuch war die Grimmsche Grammatik, auch in Auszügen, nicht zu gebrauchen. Die Konferenz hielt daher die Herstellung eines Schulbuches für erforderlich, „welches berücksichtigend das Altgotische, das Althochdeutsche, das Mittelhochdeutsche, das Neuhochdeutsche und das Niederdeutsche, die Paradigmen der Formenlehre, die Partikeln und die wesentlichen auf die Sprachbildung einflußreichen Punkte der Syntax enthielte". In der Begeisterung über die neuerschaffene deutsche Sprachgeschichte verkannte man die Schwierigkeiten, den überaus ausgedehnten und zerklüfteten Stoff schulgemäß zu verarbeiten und einzuprägen, und „im Zauberbann der neuerschlossenen Erkenntnis überschätzte man den Wert dieser Einsicht für die Jugendbildung". Man ging sogar noch weiter; man verlangte, daß das gewünschte Schulbuch „dabei in kurzen Andeutungen und gewählten Notizen auf die Vergleichung mit anderen Sprachen, namentlich mit der griechischen, lateinischen und französischen" Rücksicht nehme. Dieses Buch sollte in Prima gebraucht werden; die aus demselben zu entwickelnden Erklärungen würden den Stunden über deutsche Literatur anheimfallen. Man bat das Provinzial-Schulkollegium beim Minister zu veranlassen, daß ein berühmter Sprachforscher zur Ausarbeitung eines solchen Buches aufgefordert werde. — Zur Ausführung ist dieser Gedanke nicht gekommen; aber da er von echter Begeisterung eingegeben war, hat seine Kraft weitergewirkt, um der Pflege des Altdeutschen und Mittelhochdeutschen, auch auf der Schule eine Teilnahme zuzuwenden, die solche Bücher, wie Vilmars Deutsche Grammatik, Wackernagels Edelsteine und Schädel und Kohlrausch, Mittelhochdeutsches Elementarbuch, schufen.

Die Beratungen der Königsberger Konferenz beschäftigten sich auch mit dem Unterricht in deutscher Grammatik auf der unteren und mittleren

Stufe, auf die Unterweisung über den gegenwärtigen Zustand der Muttersprache. Und hier stellte man sich auf den Standpunkt, daß diese Unterweisungen am zweckmäßigsten auf analytische Weise beginnen müßten, da der Sprachstoff durch die Redefertigkeit der Kinder gegeben sei. „Es kommt", das war ein neuer zukunftsreicher Satz, „am Anfang weniger auf eine vollständige Auffassung durch den Verstand, als auf eine Vorbildung durch das Gefühl an. Deshalb scheint es auch nicht angemessen, für die Anfänger eine Grammatik zugrunde zu legen." Mit diesem Satze war die wichtige sprachbildende Kraft des Sprachgefühls, von dem das rationalistische 18. Jahrhundert nichts wußte, gleichsam entdeckt und zum Eigentum der Schule gemacht. Statt einer Grammatik hielt man eine kurze Zusammenstellung der Präpositionen, Partikeln, von unregelmäßigen Zeitwörtern, von Wörtern mit Ableitungssilben, von sinnverwandten und gleichlautenden Wörtern, von gewöhnlichen Fehlern und Provinzialismen für wünschenswert; für die mittleren Klassen auch ein Buch, welches eine Sammlung von Wörtern und Wendungen enthielte, die selten geworden, aber bewährt seien und solcher, welche gebräuchlich, aber unrichtig seien. War der letzte Wunsch auch bedenklich, weil er in übertriebener Deutsch-Altertümelei einem bedenklichen puristischen Bestreben Vorschub leistete, so zeigte er doch, wie lebhaft das sprachgeschichtliche Interesse in jenen Kreisen war. Der Lehrplan für den grammatischen Unterricht, der sich aus dieser Beratung ergab, verlangte für VI und V das analytische Verfahren, in IV sollte die synthetische Unterweisung nach einem Grundriß folgen. Quarta und Tertia sollten die Satz- und Wortbildungslehre behandeln, die Tertia außerdem Stillehre in praktischen Übungen. Die Prima wartete auf das erbetene Lehrbuch. An Stunden verlangte man 35—43, d. h. 9—17 wöchentlich mehr als heute.

In den Verhandlungen der durchweg klassisch und neuhumanistisch gerichteten ostpreußischen Direktoren zeigt sich eine Wertschätzung der Muttersprache, wie sie bis dahin in amtlichen Kreisen nicht zutage getreten war; es war in verhältnismäßig trüben Tagen ein erfreuliches Zeichen nationalen Selbstbewußtseins. Leider blieb es nur bei guten Wünschen. Die gesunden Gedanken, welche dem Aufschwung sprachgeschichtlicher Forschungen entsprangen, die Wertschätzung des analytischen Verfahrens für die unterste Stufe und der besonderen Berücksichtigung von landschaftlichen oder gewissen sozialen Schichten eigentümlichen Formen und Wörtern im Unterricht der unteren und mittleren Klassen, überhaupt die Vertiefung und Vergeistigung des deutschen grammatischen Unterrichts auf allen seinen Stufen, wie sie auf dieser Konferenz angebahnt wurde, ist leider — auch bis heute — nicht durchgedrungen. Es schickten sich zwar Schulen an, die Wege zu wandeln, die jene Konferenz gewiesen hatte, z. B. zeigen sich Anfänge in der Neugestaltung des Greifswalder Lehrplans von 1833/34.[7]) Aber die offiziellen Lehrpläne von 1837[8]) drängten das Deutsche zugunsten des Lateinischen

wieder erheblich zurück: um 22 Stunden wurde es gegenüber dem Süvernschen Plane verkürzt und ihm damit der Boden entzogen, auf welchem ein einigermaßen ersprießlicher Grammatikunterricht Wurzel fassen konnte. Die Anweisungen und Verordnungen auf diesem Gebiete verstummen denn auch fast ganz. Nur einmal erhebt in den 40er Jahren eine Zirkularverfügung (1843) ihren eindringlichen Vorwurf, der beweist, daß es mit dem Grammatikunterricht in den höheren Schulen sehr bedenklich ausgesehen haben muß[9]) und daß die Königsberger Anregungen an diesem Geschlechte spurlos vorübergegangen waren. Man hatte (die Zirkularverfügung stützte sich auf eine Verfügung des Provinzial-Schulkollegiums in Koblenz) die Beobachtung gemacht, daß der Unterricht in der Muttersprache in den unteren und mittleren Klassen häufig in ganz zweckwidriger Weise erteilt werde. Namentlich sei dem theoretisch-grammatischen Unterricht unter dem Namen „Sprachdenklehre" oder auch unter andern Namen oft eine Gestalt gegeben, welche durch abstruse Terminologien oder dürre, gehaltlose Übungen den jugendlichen Geist weit öfter abstumpfe, als wahrhaft bilde, den Zweck lebendiger Anschauung der Muttersprache in gehaltvollen, Geist und Gemüt bildenden Musterstücken und sicherer Aneignung der Sprache zu geläufigem und korrektem schriftlichem und mündlichem Gebrauch öfter hemme als fördere, und somit einer inhaltsvollen, den Geist selbst mit gesunder, frischer Nahrung für das ganze Leben erfüllenden Bildung der Jugend nicht nur die Zeit und Kraft des Lehrers wie der Schüler entziehe, sondern auch derselben durch ein totes Formelwesen positiv nachteilig werde. Die Zentralinstanz gesteht dann zu, daß bis jetzt die verschiedenen Ansichten über die Erteilung des deutschen Unterrichts sich nicht geeinigt hätten; um so notwendiger sei es, diejenigen Versuche fern zu halten, welche sich als unfruchtbar oder gar nachteilig erwiesen hätten. Dahin gehöre der in manchen Anstalten übliche theoretische grammatische Unterricht, der die deutsche Sprache gleichsam als eine fremde, erst noch zu erlernende betrachte oder die natürliche Äußerung der Sprachtätigkeit von dem Standpunkte eines philosophischen grammatischen Systems ansehe und zu einer bewußten zu erheben suche, und häufig schon in der Behandlung des Gegenstandes von seiten des Lehrers sowie in der sich kundgebenden Teilnahmslosigkeit der Schüler seine Unzweckmäßigkeit zu erkennen gebe. Die Unterweisungen in den grammatischen Formen und Verhältnissen werden deshalb dem lateinischen und dem griechischen Unterricht zugeschoben und darauf hingewiesen, daß der deutsche Unterricht überall die Aufgabe zu verfolgen habe, für das jedesmalige Alter der Schüler angemessene Musterstücke zur lebendigen Anschauung zu bringen und dadurch die sichere Aneignung der Sprache zu fördern. Werde auf diese Weise die natürliche Sprachentwickelung unterstützt, so werde es nicht an Veranlassung fehlen, beim Lesen das Fehlerhafte in der Aussprache zu entfernen, auf die richtige Formenbildung aufmerksam zu machen, die Orthographie zu befestigen

und überhaupt das Sprachgefühl ohne ein dürres Analysieren der einzelnen Wörter und Sätze immer mehr auszubilden und zu schärfen. — Die grammatischen Unterweisungen wurden damit, ohne daß man für sie positive Richtlinien schuf, dem Betrieb von Musterstücken zugewiesen und herrschten hier bald so, daß die Lektüre zur Magd der Grammatik wurde und man vom Regen in die Traufe geriet, in der sich der lateinische und griechische Unterricht jahrzehntelang gleichfalls befand. In Preußen herrschte im übrigen — abgesehen von diesem Ministerialerlaß — auf lange Zeit hinaus offenbar der Grundsatz, daß Ruhe die erste Bürgerpflicht sei.

Dagegen regten sich in Österreich am Ende der 40er Jahre die Geister sehr lebhaft. Auch dem Grammatikunterrichte kam das zugute. Wir haben hier — abgesehen von dem Süvernschen Plane — zum ersten Male klare Zielforderungen und bestimmte methodische Grundsätze, die auf die preußischen Lehrpläne der späteren Jahrzehnte ihre unverkennbaren Wirkungen ausgeübt haben. In dem Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich (1849)[10]) sind die Pensen für die Grammatik auf die einzelnen Klassen in folgender Weise verteilt. In der 1. (untersten) Klasse (1 Stunde): Lehre vom zusammengesetzten Satze, in Verbindung mit der Interpunktionslehre. Flexion der Verben mit der hiervon abhängigen Wortbildung. In der 2. Klasse: Lehre von den Satzverbindungen und Perioden. Flexion des Substantivs und Adjektivs mit dem hieran sich knüpfenden Gebiete der Wortbildung. In der 1. und 2. Klasse (je 1 Stunde) Orthographie in Diktaten, die von den Schülern in der Lektion nachgeschrieben, vom Lehrer häuslich korrigiert werden. In der 3. Klasse hören diese Übungen auf und die Grammatik wird nicht mehr in besonderen Stunden behandelt, sondern bei Gelegenheit der Aufsätze und der Lektüre in Erinnerung gebracht. Besonders wertvoll sind die methodischen Bemerkungen zum grammatischen Unterricht, die allerdings noch jahrzehntelang als fromme Wünsche auf dem Papier ein geruhiges Dasein geführt haben und auch heute noch nicht in Fleisch und Blut des deutschen Unterrichts übergegangen sind. Vor allem begegnen wir hier in kräftigem Ausdruck dem Grundsatz, daß der grammatische Unterricht im Deutschen einen wesentlich anderen Zweck verfolgt als der in einer fremden Sprache. Hier wird aus einem Leitfaden die Sprache erlernt, dort an der bereits bekannten Sprache das Sprachbewußtsein gebildet. Der grammatische Unterricht in der Muttersprache vertritt die Stelle einer allgemeinen Grammatik und gibt die nötige Unterlage für den Unterricht in der fremden Sprache. Deshalb haben, besonders für die beiden Unterklassen, sofern deutscher und lateinischer Unterricht nicht in derselben Hand liegt, die Lehrer der beiden Sprachen sich genau zu verständigen, damit, was in der fremden Sprache erforderlich ist, an der Muttersprache bereits gezeigt und verstanden ist. Damit rückt — und hier liegt der Fortschritt gegenüber dem bisherigen Betrieb, auch gegenüber den Süvernschen Plänen — die Satzlehre in den Vordergrund. Die Kenntnis und gemeinsame Analysis

des einfachen, sowohl nackten als bekleideten Satzes hat bereits die Volksschule zu lehren, der untersten Klasse des Gymnasiums fällt nur die übersichtliche Wiederholung der Lehre vom einfachen Satze zu, dann folgt als eigentliche Aufgabe der beiden untersten Klassen die Lehre vom zusammengesetzten Satze; die Unterschiede des beiordnenden und unterordnenden Satzverhältnisses, die verschiedenen, auf grammatischen oder sachlichen Unterschieden beruhenden Arten derselben, die Verwandlung aus einer Form in die andere, die Verkürzung der Sätze, die Veränderungen der Wortfolge, welche sich mit der Veränderung des Satzverhältnisses verbinden, endlich die Setzung der Interpunktionszeichen, welche nur in Verbindung mit der Satzlehre sich lehren läßt: das alles ist auf einfachste Weise klar zu machen und durch reichliche Beispiele zu erläutern. Was die Verteilung anbetrifft, so wird sich die unterste Klasse auf diejenigen zusammengesetzten Sätze beschränken, in welchen nur zwei Sätze zueinander im Verhältnisse der Beiordnung oder Unterordnung stehen; umfassendere Satzverbindungen und Satzgefüge sollen aber der zweiten Klasse vorbehalten bleiben.

Für die spezielle Ausführung der Satzlehre wies der Entwurf namentlich auf zwei Punkte hin: erstens keine zu weit gehende Spaltung im Unterordnen; je einfacher und naturgemäßer die Gliederung, um so sicherer die Einprägung im Gedächtnis, um so mehr werde die Satzlehre Gegenstand lebendigen Wissens. Zweitens Durchübung durch zahlreiche Beispiele und zwar durch Beispiele, die man nicht dem Zufalle des Augenblicks überlassen solle, die auch nicht willkürlich nach grammatischen Formen gebildet seien, sondern mustergültig und an Inhalt nicht leer. Stellen aus deutschen Klassikern, wie sie die Beckersche Grammatik in ihren neueren Auflagen bot, werden besonders empfohlen. Die Tätigkeit des Schülers in der Lehrstunde selbst wird zu Nachbildungen der als Muster gegebenen Satzform oder zu Umbildungen aus beiordnendem in unterordnendes Verhältnis, aus verkürzter in erweiterte Form u. a. zu beanspruchen sein. Die Wahl klassischer Beispiele hat noch den besonderen Wert, daß der Vorzug dieser Ausdrucksweise vor anderen sich nachweisen läßt. Wenn diese Behandlung der Satzlehre das Sprachbewußtsein überwiegend für die syntaktische Seite der Sprache auszubilden hat, so wird vorausgesetzt, daß die Sprache selbst ihrer Wortbildung nach dem Schüler bereits bekannt sei. In beiderlei Hinsicht ist eine Ergänzung durch die Formenlehre nötig. Diese verteilt sich am besten auf die beiden unteren Klassen in der Weise, daß in der untersten Klasse die Flexion des Verbums mit den darauf sich gründenden Wortableitungen, in der vorletzten Klasse die weit schwierigere Flexion des Nomens ebenfalls mit ihrem Einflusse auf Wortbildung und zugleich mit der in der Satzlehre nicht so übersichtlich vereinigt vorkommenden Rektion der einzelnen Kasus durchgegangen wird.

Die Methode des Unterrichts in der Formenlehre der Muttersprache ist wesentlich anders als die in der fremden Sprache: die Schüler haben

nicht erst an Paradigmen die Biegungsformen kennen zu lernen, sondern die ihnen bekannten Formen unter bestimmte Rubriken und Gesetze zu bringen; dabei werden diejenigen Gesetze der Formenlehre nachdrücklich hervorzuheben und einzuprägen sein, aus welchen sich die Berichtigung öfters gemachter Sprachfehler ergibt; außerdem muß, ohne daß Historisches über die älteren Formen der Sprache eingemischt wird, vermieden werden, die Schüler etwas lernen zu lassen, was dem später ihnen bekannt werdenden historischen Gange der Sprache widerspräche. Außer den Anweisungen für den eigentlichen Grammatikunterricht enthält der österreichische Entwurf auch Anweisungen über orthographische Übungen. Was über die eigentliche „orthographische Frage" gesagt wird, wird an anderer Stelle erwähnt werden. Hier kommt es auf die methodische Behandlung an. Wie bei der Formen- und Satzlehre werden allseitige und wohlgeordnete Übungen betont, das Einprägen der Regeln nicht in den Vordergrund gestellt. Eine Stunde ist wöchentlich für Diktandoschreiben bestimmt. Das scheinbar Mechanische dieser Übungen kann gemindert werden, wenn durch den Inhalt der Diktate und die Form des Diktierens noch andere wichtige Zwecke miterreicht werden. Es bedarf deshalb einer Verständigung mit den Lehrern der Geographie, der Geschichte und Naturgeschichte, um den Diktaten außer dem nächsten Zwecke noch eine anderweite Bedeutung für das Ganze des Unterrichts zu geben. Auch für die Interpunktion können diese Diktate fruchtbar gemacht werden, wenn der Lehrer sich bemüht, in geschickter Weise durch den Redeakzent die Satzzeichen bemerklich zu machen und die Schüler gewöhnt, beim Schreiben die Satzzeichen selbst zu setzen. Von der Wiedergabe der Vorschriften, die bis ins einzelnste hinein gegeben werden, muß hier abgesehen werden. Es kam darauf an, die Grundzüge wiederzugeben. Denn wie die ganze Lehrverfassung, die in Österreich aus der Bewegung des Jahres 1848 hervorging, die Grundlage des österreichischen Schulwesens noch heute bildet, so haben die Lehrpläne im Deutschen nicht nur innerhalb der Grenzen des Kaiserstaates, sondern weit darüber hinaus, besonders auch auf die preußischen Lehrpläne der weiteren Jahrzehnte ihren unverkennbaren Einfluß ausgeübt. Schon die dort wie hier maßgebende Persönlichkeit, Bonitz, bewirkte das, noch mehr aber der innere Wert dieser wirklich musterhaften Lehrpläne. Und wenn sich gleich nach der Veröffentlichung des Entwurfs nicht nur aus politischen Gründen in Österreich Widerspruch auf Widerspruch gegen die Lehrpläne erhoben, weil man dieses Ideal „allseitiger Bildung", das hier aufgestellt war, als eine zu hohe Anforderung an die Kräfte der Schüler ansah, an dem Lehrplan für das Deutsche fand man nichts zu tadeln; man ging mit schweigender Verehrung an ihm vorüber, wohl in der berechtigten Empfindung, daß zwischen Ideal und Wirklichkeit noch eine weite Kluft lag, die auch heute noch nicht ausgefüllt sein dürfte.

Jedenfalls geschah in Preußen auf lange Zeit hinaus sehr wenig, um in den Forderungen für den deutschen Grammatikunterricht mit Österreich gleichen Schritt zu halten. Der Lehrplan von 1856 brachte der Sexta und Quinta im Deutschen je eine Stunde weniger,[11]) in Religion je eine Stunde mehr; damit wurde besonders der Grammatikunterricht betroffen. Man hatte offenbar die Empfindung, daß man den deutschen Unterricht schädigte und empfahl deshalb, den deutschen und lateinischen Unterricht in eine Hand zu legen und bei großen Klassenfrequenzen und falls die Unterrichtsgegenstände in zwei Händen lagen, je eine deutsche Stunde mehr einzulegen. Genutzt wurde der deutschen Grammatik sehr wenig. Wer diesen verlorenen deutschen Unterricht je erteilt hat, wird sich mit Wehmut erinnern, wie er, um den vereinsamten zweimal in der Woche wiederkehrenden Belehrungen Erfolge abzuringen, sich vergeblich gemüht hat. Auch die Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Realschulen vom Jahr 1859[12]) zeigte keinerlei Fortschritt in den Anweisungen für die schwierigen Aufgaben des deutschen Grammatikunterrichts, wenn sie auch in großen Worten den Wert der Muttersprache pries. „Der grammatische Unterricht," so heißt es in einer Unterrichtsordnung für die Realschulen, „wird in den unteren Klassen am zweckmäßigsten mit dem lateinischen verbunden." Im Gegensatz zu den österreichischen Lehrplänen schob man die Lehre vom Satzbau in die mittleren und oberen Klassen und betonte, daß sie daselbst besonders anregend und bildend behandelt werden könne, wenn dabei die Eigentümlichkeit der verschiedenen dem Schüler zugänglichen anderen Sprachen in vergleichende Betrachtung gezogen werde. Dadurch könne zugleich der logische Gehalt der Sprache aufgeschlossen werden und demselben Zwecke diene auch die Unterscheidung von Synonymen, die Beachtung der ursprünglichen und der abgeleiteten Bedeutung von Wörtern und Redeweisen und die Übung im Definieren. Die historische Seite der Sprache so weit zu berücksichtigen, daß ein besonderer Unterricht im Alt- und Mittelhochdeutschen angesetzt werde, erscheine in den Grenzen des Lehrplans der Realschule nicht angängig, weil die Gefahr vorliege, darüber Wichtigeres zu versäumen. Der kundige und von Liebe zu dem nationalen Gut der Sprache beseelte Lehrer werde jedoch die sich darbietenden Veranlassungen zu benutzen wissen, aus den Ergebnissen der historischen Sprachforschung so viel mitzuteilen, daß der tiefe Gehalt unserer Sprache und ihre reiche Bedeutsamkeit in Wortbildung, Ableitung und Zusammensetzung daran erkennbar werde. Viel zu holen war für den Deutschlehrer aus diesen Anweisungen kaum. Erst die speziellen Lehrpläne von 1867[13]) gaben Anweisungen, die ins einzelne gingen: Sexta: Grammatik im Anschluß an das Lesebuch. Unterscheidung der Redeteile und der Glieder des einfachen Satzes. Formenlehre mit Anlehnung an den lateinischen Unterricht, sowie in Übereinstimmung mit der grammatischen Terminologie dieses Unterrichts. Rektion der Präpositionen. Orthographische

und kleine grammatische Übungen. Quinta: Grammatik im Anschluß ans Lesebuch. Der einfache erweiterte Satz; leichtere Formen des zusammengesetzten Satzes. Konjunktionen. Interpunktionslehre. Orthographische und grammatische schriftliche Übungen im Bilden von Sätzen und im Interpungieren. Quarta: Grammatik im Anschluß an die Lektüre; abhängige Rede; zusammengesetzter Satz; Periodenbau. Interpunktionslehre. Ebenfalls im Anschluß an das Lesebuch gelegentliche Mitteilungen aus der Synonymik und Wortbildungslehre. Orthographische Diktate, in denen auch auf die Fremdwörter Rücksicht genommen wird. Untertertia und Obertertia: Zusammenfassende Übersicht über die Satzlehre und Formenlehre. Unterschied der starken und schwachen Deklination und Konjugation. Fortgesetzte Belehrung über synonymische Unterschiede und Wortbildung.

Von dem Lehrplan der österreichischen Gymnasien unterschied sich dieser preußische Plan an manchen Punkten in verhängnisvoller Weise. Daß die Grammatik sich an die Lektüre anschließen sollte, brachte dieser den Unsegen schematischer und vom wertvollen Inhalt ablenkender Behandlung, der man noch heute begegnen kann. Diese Behandlungsweise hat dem deutschen Unterricht von jeher die Mißachtung weiterer Kreise eingebracht, die sich auf Kunsterziehungstagen so unangenehm verdichtet hat. Und daß die Formenlehre sich an den lateinischen Unterricht anlehnen sollte, hat ebenfalls Unsegen gebracht. Man überließ damit dem Zufall, was diesem nicht preisgegeben werden soll, und machte etwas von der Unterweisung in fremder Sprache abhängig, was selbständiger und eigenartiger Unterweisung würdig und wert ist — kurz die Lehrpläne von 1867 gaben in den grammatischen Unterweisungen der Muttersprache nicht das, was ihr gebührte, und was die Österreicher in dem Entwurf von 1849 ihr hatten zukommen lassen; und sie stellten den deutschen Grammatikunterricht nicht in den Mittelpunkt des Unterrichts. Daß den Realschulen der Anschluß an das Lateinische ebenfalls empfohlen wurde (Wiese I[1], S. 66), indem man ihnen denselben Lehrplan gab wie dem Gymnasium, bedeutete für den Unterricht im Deutschen eine arge Rückständigkeit.

Eine andere Richtung schlugen die Lehrpläne von 1882 ein. Sie waren in ihren Anweisungen für die deutsche Grammatik zwar knapp, aber deutlich.[14]) Als Lehraufgabe bezeichneten sie kurz und bündig: „Kenntnis der wichtigsten Gesetze der Formenlehre und der Syntax der deutschen Sprache“ und in den Erläuterungen fügten sie hinzu, indem sie offen Front gegen den Anschluß deutscher Grammatik an die Lektüre machten und stillschweigend den Anschluß ans Lateinische über Bord warfen: „Die weit verbreitete Ansicht, daß deutsche Formenlehre und Syntax nicht ein Gegenstand des Unterrichtes an höheren Schulen, sondern nur gelegentlich auf Anlaß der Lektüre zu berühren sei, ist veranlaßt durch falsche Methoden, welche einerseits die Muttersprache so behandeln wie eine erst zu erlernende fremde Sprache, anderseits den Unterricht darin zu einer Beispielsamm-

lung der Logik zu machen suchten. Verkannt ist in dieser Ansicht, in welchem Umfange der Gebildete über Punkte der Formenlehre und der Syntax seiner Muttersprache bestimmte Kenntnis genommen haben muß, um nicht für Fälle des Zweifels und der Schwankung dem Zufalle und dem subjektiven Belieben anheimgegeben zu sein." Damit war für Preußen das richtige Wort gesprochen,[15]) und hier sowohl wie in den übrigen Staaten finden wir nun in der weiteren Entwickelung des offiziellen Grammatikunterrichts ein Wandeln auf verständigen Bahnen, die hier mehr dort weniger vollkommen ausgestaltet wurden.

Österreich nimmt in bezug auf ideale Zielforderungen unstreitig den ersten Platz ein; ob in der zur Verfügung stehenden Stundenzahl, nach der andere Staaten wie z. B. Preußen sich der Not gehorchend fügsam gerichtet haben, jene Ideale erreicht werden können, mag dahingestellt bleiben. Jedenfalls sind die Ziele, die man sich in Österreich gesteckt, nicht gering; die exponierte Stellung dieses deutschen Brudervolkes läßt eben den Wert der Muttersprache als eines gefährdeten Besitzes höher erscheinen als anderswo, wo man im sichern Port gemächlicher unterrichten kann, besonders wenn man sich hinter altem dicken humanistischen Mauerwerk geschützt weiß. Auf Einzelheiten wollen wir nicht eingehen. Indem wir den Betrieb des Mittelhochdeutschen einem besonderen Kapitel überlassen, übergehen wir in Österreich die Zwischenstufen der weiteren Entwickelung,[16]) wie wir auch in Preußen die Lehrpläne von 1892 außer Betracht lassen und die neuesten Pläne von 1901[17]) in Vergleich mit den Verhältnissen in anderen Staaten stellen.

Die heute gültigen österreichischen Lehrpläne (von 1900) sind im Vergleich zu dem Entwurf von 1849 in den unteren Klassen bescheidener in ihren Anforderungen, in den weiteren Klassen haben sie sich ihre Ziele weiter gesteckt: Wenn die unterste Klasse 1849 gleich mit der Lehre vom zusammengesetzten Satz ins Feuer ging, begnügt sie sich jetzt mit der Syntax des einfachen Satzes und erklärt, wo zusammengesetzte Sätze bei der Übersetzung ins Lateinische vorkommen, rein empirisch. Auch bei der Orthographie geht man behutsamer vor. Während man aber früher von der dritten Klasse (unserer Quarta) an mit dem eigentlichen Grammatikunterricht aufhörte, hat man jetzt bis zur sechsten Klasse, der preußischen Untersekunda, besondere Pensen festgesetzt und behandelt z. B. in Klasse V die Wortbildung, die Lehenwörter, Fremdwörter und Volksetymologie und in der sechsten Klasse die Genealogie der germanischen Sprachen und an Gymnasien mit Mittelhochdeutsch die Lautverschiebung und den Vokalwandel in Umlaut, Brechung und Ablaut. Die preußischen Pläne sind hier zurückhaltender und halten sich nüchtern an das Erreichbare. Die einzelnen Pensen verteilen sich folgenderweise: auf Sexta Redeteile, Deklination; Unterscheidung der starken und schwachen Form, Lehre vom einfachen Satze und von der für ihn erforderlichen Zeichensetzung und Recht-

schreibeübungen, die in V und IV fortgesetzt werden; auf Quinta: der einfache erweiterte Satz und das Notwendigste vom zusammengesetzten Satz nebst der dabei zur Anwendung kommenden Zeichensetzung, deren innerer Zusammenhang mit dem Aufbau des Satzbaus überall betont werden muß; auf Quarta: der zusammengesetzte Satz und zusammenfassende Einprägung der Regeln über die Zeichensetzung; das Allereinfachste aus der Wortbildungslehre; auf U III: zusammenfassende und vertiefende Wiederholung der grammatischen Aufgaben der drei unteren Klassen unter besonderer Berücksichtigung der Unregelmäßigkeiten und Schwankungen des Sprachgebrauchs, namentlich in der Formenlehre; auf O III: das Wichtigste aus der Wortbildungslehre, an Musterbeispiele angeschlossen; insbesondere Ablaut, Umlaut, Brechung, Bedeutung der Ableitungssilben, Zusammensetzung. Damit bricht der Unterricht in Grammatik ab. In dem Pensum für die Oberklassen erscheint er noch einmal in Form der Übersicht über einige Haupterscheinungen der geschichtlichen Entwickelung der deutschen Sprache. Zu diesen Lehraufgaben sagen die methodischen Bemerkungen, daß die grammatische Unterweisung die Aufgabe habe, dem Schüler einen sicheren Maßstab für die Beurteilung des eigenen und fremden Ausdrucks zu bieten, ihn auch noch später in Fällen des Zweifels zu leiten und ihm einen Einblick in die Eigenart und die Entwickelung seiner Muttersprache zu geben. Diese Unterweisung habe sich aber auf das Notwendigste zu beschränken, sich immer an bestimmte und mustergültige Beispiele anzulehnen und die grammatischen Kenntnisse früherer Stufen so zu wiederholen, daß Neues und Schwieriges sich in erweiternden Kreisen an früher erworbene Kenntnisse anknüpft und ein zusammenhängender Überblick gewonnen wird. Die Behandlung der deutschen Grammatik wie die einer Fremdsprache wird zu verwerfen sein. — Der sächsische Lehrplan vom 28. Januar 1893[18]) (in vieler Beziehung geradezu musterhaft) gibt der Grammatik ebenso wie die preußischen und österreichischen Pläne eine sehr selbständige und vom lateinischen Unterricht unabhängige Stellung; die einzelnen Aufgaben sind etwas anders verteilt; charakteristisch ist für Sachsen (der Einfluß R. Hildebrands macht sich bemerkbar), daß für Quinta gelegentliche Hinweisungen auf die Unterschiede von Volks- und Schriftsprache, auf Altertümliches, Dialektisches, Bedeutungswechsel und dergleichen, für Quarta neben dem Unregelmäßigen und Schwankenden in der Formenlehre auch das empfohlen wird, was sprachgeschichtliche Bedeutung hat oder um des richtigen Sprachgebrauchs willen Beachtung verdient. Konservativer als die genannten Lehrpläne sind Bayerns Vorschriften (1891).[19]) Sie verteilen den grammatischen Lehrstoff auf die fünf unteren Klassen, soweit nicht der Unterricht in der lateinischen Grammatik die besondere Behandlung einzelner Teile der deutschen Sprachlehre überflüssig macht, und knüpfen den sonstigen grammatischen Unterricht an einen Leitfaden, teilweise auch an das Lesebuch. Diese Verbindung mit Lesebuch und lateinischer Lektüre wird mit einem gewissen Nachdruck betont. Noch kon-

servativer — um nicht zu sagen hochkonservativ — ist der Lehrplan für die Gymnasien und Lyzeen Württembergs[20]) vom 16. Februar 1891. In der ersten (untersten) Klasse ist im deutschen Unterricht die Terminologie der lateinischen Formenlehre als Vorbereitung für den Lateinunterricht, sowie die Flexion des deutschen Hauptworts und Zeitworts einzuüben, während in den folgenden Klassen im Zusammenhang mit dem lateinischen Unterricht und unter Berücksichtigung desselben die Schüler in die Kenntnis der wichtigsten Gesetze der Formenlehre und Syntax einzuführen sind.

[1]) Programm des Joachimsthalschen Gymnasiums 1803. Neuer Lehrplan. S. 18 ff. — [2]) Mushacke a. a. O., S. 231 ff. § 5 (die Objekte als koordinierte Massen auf den einzelnen Bildungsstufen betrachtet) und § 10 (Kursus im Deutschen). Nath a. a. O., S. 20 f. u. S. 70 f. — [3]) Wegener a. a. O., S. 12 f. — [4]) Neigebauer a. a. O., S. 84 f. — [5]) Verf. vom 12. August 1825 in Schultze a. a. O., S. 123. — [6]) Wegener a. a. O., S. 15—18. — [7]) Wegener a. a. O., S. 26. — [8]) Wiese, V. u. G. I[3], S. 65. — [9]) Wiese, V. u. G. I[3], S. 171. Min.-Verf. vom 8. März 1843. — [10]) Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich. Vom Ministerium des Kultus und Unterrichts. Wien 1849. S. 119 ff. — [11]) Wiese a. a. O. I[3], S. 66. — [12]) Wiese a. a. O. I[3], S. 90. — [13]) Wiese a. a. O. I[1], S. 55. — [14]) Wiese a. a. O. I[3], S. 118, 119. — [15]) Im Jahre 1882! Und dabei gibt es heute noch Leute, die glauben, der deutsche Unterricht habe schon um die Mitte des vorigen Jahrhunderts in Blüte und im Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts gestanden! Vgl. O. Jägers (Das humanistische Gymnasium, 1907, S. 1 ff.) zierliche Worte. — [16]) Ministerial-Erlaß vom 10. September 1855 und vom 12. August 1871. — Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich, Wien 1885. Wien 1891. — Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich, 1900. — Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich im Anschlusse an einen Normallehrplan. Wien 1899. — [17]) H. Kratz, Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preußen, vom 6. Januar 1892. Neuwied. Heusers Verlag. Lehrpläne und Lehraufgaben, vom 29. Mai 1901 in Beier a. a. O.[2], S. 31 ff. — [18]) Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung für die Sächsischen Gymnasien betr., vom 28. Januar 1893. Dresden. Kgl. Hofbuchdruckerei. S. 11 ff. — [19]) Die Schulordnungen für die kgl. bayerischen humanistischen Gymnasien, Progymnasien und Lateinschulen, vom 23. Juli 1891 etc. Nach amtlichen Quellen bearbeitet von J. Füger, 1900, S. 10 ff. — [20]) Stuttgart, Buchdruckerei der Paulinenpflege, S. 4.

38. **Althochdeutscher und mittelhochdeutscher Unterricht auf höheren Schulen.** a) Die Wortführer für und wider diesen Unterricht. Das Verlangen nach Unterricht im Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen ist nicht eigentlich aus dem Bedürfnis der Schule hervorgegangen, weil er etwa nötig gewesen wäre zur Ergänzung eines anderen Lehrgegenstandes; auch ist dieser Unterricht nicht dem Bedürfnis des praktischen Lebens entsprungen. Er ist vielmehr ein Kind der Vaterlandsliebe, die Trost und Erquickung suchte bei den alten Schätzen des eigenen Volkes in der Zeit der Fremdherrschaft, in der man, um sich des eigenen Wertes bewußt zu werden und sich daran zu stärken, die Augen vom Fremden auf das Heimische wandte, von der Vergötterung des Griechentums auf die altdeutschen Lieblingsgestalten, von den Übertreibungen einer ästhetischen Kultur und von den idealen Regionen, wo die reinen Formen wohnen, zu den gegenwärtigen und vergangenen geschichtlichen Lebens-

formen des eigenen Volkes, die unter der Faust des erbarmungslos zuschlagenden Nachbarn brutaler Zertrümmerung anheimzufallen drohten. Treffliche Männer treten gerade in den Tagen tiefster Schmach für den Unterricht in altdeutscher Sprache ein: so der Königsberger Fr. Aug. Gotthold, der im Jahre 1809 zur Verbesserung des deutschen Unterrichts eine Lektion für das Altdeutsche einzusetzen wünschte, ferner der Hannoveraner (1811) Kohlrausch, der das Nibelungenlied zu lesen empfahl und Männer wie Passow u. a. zu gleichem Wunsche veranlaßte, auch A. W. Schlegel (1812), der forderte, daß das Nibelungenlied in „allen Schulen gelesen würde, die sich nicht kümmerlich auf den notwendigsten Unterricht einschränken", und schließlich Büsching (1815), der in einer Rezension von Zeunes Schulausgabe des Nibelungenliedes schrieb: „Die Zahl der Schulen, in denen das Nibelungenlied mit in den Schulunterricht aufgenommen ist, wächst erfreulich immer mehr und der nun wohlfeilere Druck desselben, ein großes Verdienst, das sich der Herausgeber erworben, wird zur bedeutenden Vermehrung beitragen."

Diese begeisterten Stimmen fanden auch ihren Gegensatz. „Leute, die, an den alten Trott des Unterrichts gewöhnt, sich in eine neue Gangart nicht finden konnten, und sich gegen das Neue steiften, ohne es zu kennen, kommen freilich nicht in Betracht." Aber auch Männer wie J. Grimm und Lachmann, der Begründer einer eigentlichen Germanistenschule, standen der Sache weniger freundlich gegenüber.[1]) Überwiegender war aber doch wohl die Zahl der Freunde eines eigentlichen altdeutschen Unterrichts auf der Oberstufe höherer Lehranstalten. So nahm vor allem Thiersch[2]) (1826) sich seiner in warmen Worten an: „Was nun zuerst die deutschen Dichter anbelangt, so wird die Beachtung derselben in der Ordnung geschehen, welche wir oben für die Lesung der Alten aufgestellt haben, so daß zuerst in den beyden Classen für Poesie und Geschichte (es waren das die beiden unteren Klassen des Gymnasiums, etwa U II und O II) die epische Gattung zu erwägen kommt. Die vorzüglichste Rücksicht findet hier der altepische Gesang der Deutschen, welcher sich in so hochachtbaren Werken, wie die Nibelungen, der Titurell, Parceval erhalten hat, und für die Schule sich um so mehr eignet, weil er wegen des Alterthümlichen der Sprache die gelehrte Sorgfalt des Unterrichts nöthig hat. Eine deutsche Sprachlehre, berechnet auf die Urform unserer Sprache, und bestimmt dieselbe wenigstens in den Denkmälern des zehnten und eilften Jahrhunderts kennen zu lehren, neben ihr eine Chrestomathie jener Gesänge, welche z. B. aus den Nibelungen den letzten Theil von der Reise der Nibelungen in das Hunnenland enthielte, endlich ein Wörterbuch über dasselbe wären die nothwendigen Erfordernisse für ein solches Studium. Die Schule selbst brauchte jedoch in den Umfang der Sache nicht einzugehen, sondern könnte sich an einer Lesung von drey bis vier Gesängen, dem Werke einiger Monate, und an die (so steht es da)

Hinweisung auf die Grammatik bey derselben genügen lassen. Ist dadurch zum Verständniß des Altdeutschen und seiner Denkmäler der Weg gebahnt, so kann das Übrige dem Zöglinge zu eigener Übung und Belehrung mit Sicherheit überlassen werden." — Es waren also achtungswerte Ziele, die man damals dem deutschen Unterricht auf dem Obergymnasium steckte; unsere Achtung wird sich noch steigern, wenn wir sehen, was Schmeller (in einer Beilage zu Thierschs Buche) mit diesem Unterrichte erzielen wollte, der allerdings „vor der Hand, bis die Zweckmäßigkeit desselben durch vielfache Erfahrungen dargethan sey, noch besser freyen Collegien vorbehalten seyn werde".

In den unteren Klassen will Schmeller wie Thiersch eine eigene, abgesonderte Schulbehandlung der Muttersprache auf den kleinsten Zeitaufwand beschränken, da der beständige Parallelismus oder Gegensatz der Muttersprache mit den klassischen Sprachen hier das meiste tue. „Für die gelehrten Schulen scheint also mit dem Studium der classischen Sprachen schon von selbst und gleichsam stillschweigend gegeben zu seyn, was für die Muttersprache als für ein mit Gewandtheit und Richtigkeit zu gebrauchendes Mittel geschehen kann. — Die classischen Sprachen werden in ihrem Zustande, so wie sie vor mehr als zwanzig Jahrhunderten ins Leben traten, aufgefaßt, die Muttersprache ist der jüngsten Gegenwart abgehorcht, und so ganz in alle Farben unseres geistigen Wesens verschmolzen, daß wir gerade wegen dieser Nähe eher durch sie, als sie selbst zu sehen im Stande sind. Wollen wir sie wirklich sehen, recht mit Ernst, mit Studium erschauen, so wird keine Abstraction so wirksam seyn, wie das einfache Mittel, sie von uns weg, so viel als möglich in die Ferne zu rücken. Günstige Zufälle haben es uns Deutschen möglich gemacht, unsere Sprache so tief in der Vergangenheit zu erfassen, daß sie in jenem ursprünglichen Zustande, gegen ihren jetzigen gehalten, beym ersten Blick gewissermaßen als eine fremde erscheint, und ein ernstes Studium nicht nur möglich macht, sondern auch erfordert. Dieses Studium, welches an dem, was in gelehrten Schulen für die Muttersprache geschieht, den lezten Schlußstein bilden soll, wird wie das, welches für die classischen Sprachen die erste Grundlegung ist, ein grammatisch exegetisches und zwar der schriftlichen Denkmäler seyn müssen, welche aus den frühesten uns bekannten Epochen der deutschen Sprache auf uns gekommen sind.

Das Interesse an einem solchen Studium ist jenes reine, welches jeder denkende Mensch darin findet, von allem was er vor sich sieht, auf den letzten Grund zurückzugehen. Bey Dingen, die, wie die Sprache, sich in der Zeit entwickelt haben, und in denen jedes Spätere organisch einem Vorhergehenden entwachsen ist, liegen die uns erreichbaren letzten Gründe lediglich in dem uns erkennbaren frühesten Zustande derselben. Die classischen Sprachen in all ihrer Vortrefflichkeit, vermögen uns, weil ihre noch lebenden Töchter zu sehr ausgeartet sind, weit weniger klar, als

unsere Muttersprache, das große Schauspiel eines durch fünfzehn Jahrhunderte in organischer Stätigkeit fortschreitenden Sprachlebens darzubieten.

Erst ein solches Studium führt recht lebendig ein in die Geschichte des germanischen Mittelalters und seine ganze Art zu denken, denn das lateinische Gewand, in dem man es gewöhnlich zu sehen sich begnügt, ist nicht sein eigenes, natürliches; und dieses, das deutsche, bricht nicht etwa blos in seinen ältesten geschriebenen Gesetzen durch. So bedeutend in praktischer Hinsicht dieser Gewinn seyn mag, so erscheint er doch nur als ein untergeordneter neben dem formellen, innern einer gründlichen, aus lauter Thatsachen geschöpften Einsicht in das eigentlichste Wesen des vaterländischen Idioms, welche die nothwendige Frucht eines solchen Studiums seyn muß. Durch sie erhält alles Zusammenhang, Luft und Leben, während ohne sie tausend Einzelheiten der Sprache, erstorben und dunkel, nur durch den Strom des täglichen Gebrauchs, und oft als das willkührlichste Spielwerk desselben, fortgetragen werden." Den Gang dieses Studiums denkt sich Schmeller so, daß er nicht vor dem letzten oder doch den beiden letzten der gewöhnlichen humanistischen Lehrkurse einzutreten habe. Für die geeignetsten Monumente, die zur Behandlung kommen, hält er die Version des Isidorischen Traktats De nativitate, einige der alten alemannischen Kirchenhymnen und andere kleine katechetische Monumente, einige der schwungvolleren Stücke aus Otfrieds Evangelienparaphrase sowie Fragmente der Tatianischen Harmonie. Von diesem Standpunkte aus lasse sich nach Maßgabe der Verhältnisse mehr oder minder ausführlich zurückgehen auf einige der gotischen, altsächsischen, angelsächsischen und skandinavischen Sprachmonumente, und so ein großer Blick gewinnen auf die ursprüngliche Einheit aller germanischen Dialekte dies- und jenseits der Meere. Auf der anderen Seite werde in Denkmälern des 10. und 11. Jahrhunderts z. B. in Bruchstücken der Notterischen Versionen, des Wiliramischen hohen Liedes, des Windbergischen Psalters der Übergang der Sprache in die Gestaltung des 12. und 13. Jahrhunderts zu verfolgen sein. In dem Maße als die Sprache als solche an Interesse verliere, nähmen die Denkmäler an innerem Gehalt zu. Unter der bedeutenden Zahl der epischen, lyrischen und didaktischen Produktionen dieses Zeitraums werde von vielen das bekannte Nibelungenlied wegen der Großartigkeit seiner Fabel obenan gestellt, künstlicher, reicher, schwieriger, und daher zur Schulbehandlung in auserlesenen Fragmenten geeigneter scheine der Titurel zu sein. — Auch aus der Folgezeit bis zu Ottokars von Horneck Reimchronik und des Teichners Spruchgedichten will Schmeller die deutsche Sprache, die mit der früheren Epoche fast nur im Feierkleide feiner und entsprechender Poesie sich zeige, im Werktagsgewande des praktischen Lebens in Urkunden aller Art den Schülern zeigen.

Man sieht: es waren hohe Ziele, die von der jugendlichen Begeisterung erster Forschungsreisen auf dem Sprachgebiete vorgesteckt waren; die Zeit mit

ihrer einschränkenden Kraft und die realen Verhältnisse der Schule sorgten schon dafür, daß diese Bäume nicht in den Himmel wuchsen. Als im Jahre 1842 Hiecke für den deutschen Unterricht das Wort ergriff, wußte er sich sparsamer und bescheidener zu fassen; an Entschiedenheit der Forderung selbst stand er hinter seinen Vordermännern aber nicht zurück. Hiecke sieht als die eigentliche Aufgabe der Sekunda die altdeutsche Grammatik und Lektüre an.[3]) „Fehlen darf," so lauten seine Worte, „beides in einem vollständigen Unterrichtsplane für das Deutsche nicht, doch müssen die Schüler vorher sich schon bis zu einem ziemlichen Grade und Umfang in die Sprache und Literatur der Gegenwart (von Klopstock an gerechnet) eingelebt haben. Wenn die Geschichte der politischen Vergangenheit unsers Vaterlandes auf unsere Gymnasien gehört, so ist auch die lebendige Anschauung der Geschichte der Sprache nicht auszuschließen. Auch ist gerade unsere Sprache um der großartigen Aufschlüsse willen, welche sie, die eine geschichtliche Entwickelung hat wie eine andere, für die Einsicht in den Entwickelungsgang der Sprache überhaupt darbietet, höchst einflußreich und bildend. Wir wollen doch ja nicht um der leicht erkennbaren Vorzüge des Griechischen und Römischen willen die weniger zutage liegenden des Deutschen übersehen und den Mitgenuß der durch Grimm eröffneten Einsicht unsern Schülern nicht mißgönnen und vorenthalten. Wir treiben auf unsern Gymnasien (und zwar auch auf den Realgymnasien) so viel Sprache, und wir wollten die tiefsten und klarsten Konfessionen, welche gerade die unserige über sich ablegt, während die andern über die wichtigsten Fragen beharrlich schweigen, abweisen?

In Sekunda aber wird dieser Unterricht am schicklichsten begonnen, teils wegen der Analogie des Mittelhochdeutschen mit dem homerischen Dialekte, des Nibelungenliedes mit dem Homer, teils weil der Sekundaner die Paradigmen (bei denen man jedoch natürlich alles zu Spezielle der Erwähnung bei der Lektüre aufzusparen hat) bereitwilliger lernt als der Primaner, endlich, weil zu befürchten stände, daß, wenn man das Altdeutsche ganz für Prima aufsparen wollte, in dieser Klasse die Einführung in große Kunstkompositionen unserer modernen Literatur, diese höchste Gymnastik des Geistes auf der Schule, gerade zu einer Zeit, wo der Schüler am reifsten dafür ist, von einer rein gelehrt philologischen Betreibung des Altdeutschen verdrängt würde." So weit Hiecke.

Zehn Jahre später (1852) trat ihm Rudolf von Raumer,[4]) der in vielen anderen Punkten von ihm abwich, auf diesem Gebiete mit voller Entschiedenheit zur Seite und dehnte die Forderungen noch um ein Beträchtliches aus; er hofft, die Zeit sei nicht mehr fern, in der man die Erörterung dieser Frage nach dem Betriebe des Altdeutschen uns erlassen werde. Daß außer dem Philologen auch für den Juristen und den Theologen die Kenntnis des Altdeutschen wertvoll sei, betont er mit guten Gründen, vor allem aber bedeute die Kenntnis des Altdeutschen Förderung

der allgemeinen tieferen Bildung. Denn es handele sich einmal um eine große Menge zum Teil ausgezeichneter deutscher Dichtungen, die das Mittelalter hervorgebracht habe, und sodann bemerkten wir bei diesem Studium auf Schritt und Tritt, daß wir den Bau auch unserer heutigen deutschen Sprache nur dann verstehen könnten, wenn wir ihre Geschichte kennen. Berücksichtigen wir das, so würden wir, so folgert Raumer weiter, nicht leugnen können: erstens, daß wir uns in einem widernatürlichen Zustande befinden, wenn unsere wissenschaftlich Gebildeten zwar griechische und lateinische Dichtungen im Grundtext lesen können, unsere eigenen aber nicht; und zweitens, daß einige Einsicht in den Bau der eigenen Muttersprache von denen wohl verlangt werden könne, von denen man eine ziemlich umfassende Kenntnis des Griechischen und Lateinischen mit Recht fordere. — Die Befürchtung, daß dem Studium des Lateinischen und Griechischen durch das Altdeutsche Abbruch geschehe, entspringt seiner Meinung nach aus einer unklaren oder falschen Auffassung des Umfanges an Zeit und Kraft, die dem Altdeutschen zuzuweisen seien. Er will zunächst das Altdeutsche, wie Hiecke, den obersten Klassen zuweisen. Was den Umfang anbetrifft, so scheidet er das Altnordische gänzlich aus; zum Mittelhochdeutschen will er aber auch, um Klarheit in die Geschichte der deutschen Sprache zu bringen, auf das Althochdeutsche und Gotische zurückgehen. Die praktische Ausführung denkt er sich so: Man gebe dem Altdeutschen zwei Stunden wöchentlich in den beiden Semestern der Sekunda und im ersten Semester von Prima. Sekunda: die ersten Elemente der gotischen, althochdeutschen und mittelhochdeutschen Formenlehre und Lesung einiger gotischen und althochdeutschen Sprachproben. Man halte dabei die rechte Mitte zwischen unerreichbarer Gründlichkeit und unfruchtbarer Oberflächlichkeit; man wahre stets grammatische Genauigkeit, ohne zu verlangen, daß der Schüler auf diesem Gebiete ebenso zu Hause sei wie im Griechischen und Lateinischen. Im zweiten Semester von Sekunda wiederhole man und beginne dann das Lesen mittelhochdeutscher Gedichte, am besten des Nibelungenliedes, dem man dann noch andere, möglichst abgeschlossene Dichtungen folgen lassen kann. — Dieser seiner Ansicht über das Altdeutsche ist Raumer dann treuer geblieben, als seiner Meinung über den Ausschluß aller Grammatik auf der unteren Stufe (s. S. 269 ff.). Auf der 20. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner[5]) (Frankfurt 1861) hat er kurz und bündig die These aufgestellt: „Der Unterricht im Althochdeutschen hat einen doppelten Zweck, er soll erstens den Zugang zur altdeutschen Literatur öffnen und zweitens in die Geschichte der deutschen Sprache einführen."

Inzwischen treten mit größerem oder geringerem Nachdruck sehr beachtenswerte Gewährsmänner auf Raumers Seite.

In demselben Jahre noch erklärte Bonitz:[6]) „Für den Unterricht im Altdeutschen steckt Raumer das Ziel höher und die Grenzen weiter,

als es im ganzen üblich ist, und er fordert zu diesem Behufe doch nur einen mäßigen Aufwand von Lehrstunden. Bei der verhältnismäßigen Neuheit der schulmäßigen Behandlung dieses Gegenstandes werden erst weitere Erfahrungen die Grenzen des ausführbaren mit Sicherheit bestimmen."

Für die weiteren Versuche und Erfahrungen bemühte sich vor allem Mützell im Jahre 1853 den Schulen Mut zu machen, indem er sich in allen Punkten Raumer anschloß, in einigen Forderungen sogar über Raumer erheblich hinausging.[7]) Er hätte vor allem einen vollständigern und ausführlicheren Lehrplan für den altdeutschen Unterricht gewünscht und namentlich eine noch eingehendere Erörterung der Methode, die nicht genau und mannigfaltig genug angestellt werden könne. Ein vollständig ausgeführtes, lebendig coloriertes Musterbild auf diesem Gebiete sei nötig, damit der gute Wille, dem die Einsicht fehlt, die richtige Leitung erhalte, und die Abneigung derer, die aus Mangel an genauer Sachkenntnis und wegen vorgefaßter Meinungen gegen den Unterricht gestimmt seien, gebrochen werde. Solange von der einen Seite Unkenntnis, Vorurteil und Widerwille, von der andern ideale Überschwenglichkeit und ungeschickte Praxis zusammentreffen, sei nichts von Erheblichkeit zu erwarten. Außerdem scheine es nicht rätlich, wenn man auch zufrieden sei mit Gewinnung kleiner Terrains und mit wenigem in der Praxis, den Plan selbst aufs äußerste zu beschränken; das wäre falsche Diplomatie, deren Unzweckmäßigkeit die Praxis von 30 Jahren hinreichend erwiesen habe; man setze sich dabei dem Vorwurf aus, was man verlange, sei so unbedeutend, daß es als Grundlegung allgemeiner tieferer Bildung gar nicht ausreiche. Nur das Ganze des Planes könne seine volle Berechtigung vor aller Augen darlegen. — Dementsprechend will sich Mützell nicht mit „einigen kleinen" Proben für das Althochdeutsche abfinden lassen, er stellt vielmehr eine umfassende Auswahl auf, die sich mit der Schmellers (s. S. 295 f.) vielfach berührt. Er verlangte auch eine längere Ausdehnung der Lektüre, da nur so der Zweck einer Grundlegung allgemeiner tieferer Bildung erreicht werden könne. In demselben Interesse wünscht Mützell noch die Verwendung eines anderen Teils der reichen Mittel, welche die deutsche Philologie zutage gefördert habe, er wünscht neben der Chrestomathie ein kleines Lexikon, um die Quellen deutscher Ausdruckskraft auszunützen. Der Gebrauch unserer Schriftsprache sei größtenteils konventionell, sie habe das Bewußtsein ihres Wesens und ihres Lebens verloren; die Wörter kursieren großenteils wie Münzen von beliebigem Gepräge. Darum sei unsere Schriftsprache ein Tummelplatz der Willkür und Laune — ein Zustand, der durch die Geschichte bedingt, aber unnatürlich sei. Es sei kein Traumbild, wenn man hoffe, daß nicht bloß der Ausdruck, nein, das Leben des einzelnen, der Literatur an Innerlichkeit, an Tiefe, an Naturwahrheit gewinnen müsse, wenn das Gefühl, das Bewußtsein von dem ursprünglichen Inhalte unserer

Wortstämme durch das Zurückgehen auf die alten Fundgruben deutschen Geistes und Lebens, auf unsere alte Literatur angeregt würde, wenn, was jetzt ausschließliches Besitztum einiger Männer der Wissenschaft wäre, Gemeingut der Nation würde, wenn das Volkstümliche, das sich in den unteren Schichten noch erhalten habe, mit der Belebung des uralt Volkstümlichen sich im Bewußtsein der Gebildeten zu einer vollen Einheit verbinde. Es werde lange dauern, bis es dahin komme, aber es sei wünschenswert und möglich, daß das Ziel erreicht werde.

Dem praktischen Schulmanne mit seinen hochgehenden Plänen gesellte sich ein Jahr später ein Mann strengster Wissenschaftlichkeit bei mit gleich warmer Verteidigung des Altdeutschen auf höheren Schulen. — Karl Müllenhoff[8]) veröffentlichte im Jahre 1854 einen Aufsatz: „Die deutsche Philologie, die Schule und die klassische Philologie", in welchem er auf das entschiedenste für den mittelhochdeutschen Unterricht eintrat. Aus zwei Gründen erklärt er diesen Lehrgegenstand für „ein unentbehrliches Hilfsmittel zur richtigen Sprachbildung der Jugend". Den ersten bildet „die vollkommene Sicherheit, Feinheit und Sorgfalt in allem Formalen, durch welche selbst mittelmäßige Produkte der mittelhochdeutschen Sprache ein Verdienst haben, das unserer neueren Literatur im ganzen abgeht". Hier allein gibt es eine Technik der Sprache, „die in ihrer Anwendung nicht von der zufälligen Meinung und Bequemlichkeit oder allein von dem guten Genius der Ausübenden abhängt, die durch ihre Strenge und Bestimmtheit nicht nur im allgemeinen ein Vorbild für uns abgibt, sondern uns auch im einzelnen lehrt, was für uns jetzt Regel, erlaubt oder fehlerhaft ist". Der zweite Grund, der noch mehr ins Gewicht fällt, ist dieser: „Durch das Mittelhochdeutsche, kann man sagen, verstehen wir überhaupt erst unser Neuhochdeutsch." „Wenn uns etwas fehlt, so ist es die Einsicht in den sinnlichen Gehalt unserer Sprache; ja selbst unser Gefühl dafür ist ungeheuer abgestumpft. Und doch bedingt es die Schönheit und Genauigkeit des Ausdrucks wie nichts anderes, und hängt die lebendige Auffassung und richtige Beurteilung jedes Stils ganz und gar davon ab. Die wesentlichste Eigentümlichkeit des Mittelhochdeutschen, die auch die hauptsächlichste Schwierigkeit des richtigen Verständnisses ausmacht, liegt aber darin, daß es in Wörtern und Ausdrücken durchweg noch die sinnliche, etymologische Bedeutung bewahrt, z. B. in allem Abstrakten, wo wir keine Ahnung davon haben." — Anders als Karl Müllenhoff stellte sich ein Mann mit gewichtigem Namen und großem Einfluß unter Germanisten und Schulmännern, Wilhelm Wackernagel, zur Frage. Auf seine Erfahrung gestützt erklärte er 1861 auf der Frankfurter Philologenversammlung:[9]) „Ich habe eine Reihe von Jahren hindurch mit meinen Schülern Altdeutsch studiert, habe mich aber sehr bald überzeugt, daß die meisten Schüler es nur als Dilettanten trieben und auf keine bessere Fährte zu bringen waren. Ich habe bei den besseren die Erfahrung gemacht, daß sie bloß

in den klassischen Sprachen gestört worden sind, und die Überzeugung wird bei mir jährlich und täglich stärker, daß die Studenten die Sache am besten treiben, da sie schon höhere wissenschaftliche Kenntnisse haben."

An W. Wackernagel schließt sich W. Wilmanns (1869) an.[10]) Seine Gründe gehören zu den besten, die gegen den Unterricht im Mittelhochdeutschen überhaupt vorgebracht werden können.

Was den nationalen Wert der mittelhochdeutschen Dichtung anlangt, so schlägt Wilmanns ihn nicht gering an. „Aber die Dinge wirken bekanntlich nicht nach dem, was sie sind, sondern nach dem, wofür sie gehalten werden, und man hielt die mittelhochdeutschen Dichtungen anfänglich für ein reineres Erzeugnis des Deutschtums, als es in Wirklichkeit der Fall ist." Undeutsch sei die mittelhochdeutsche Dichtung darum gewiß nicht, weil auch fremde Elemente in ihr enthalten seien; „sie ist aber nicht im anderen Sinne deutsch, als die klassischen Werke aus der Literatur des vorigen (achtzehnten) Jahrhunderts". Nur ein Werk habe das Mittelalter, dem man in dieser Beziehung nichts an die Seite stellen könne: das Nibelungenlied. „Einen so reinen Ausdruck der Nationalität hat die subjektivere Poesie der Neuzeit, welche zudem noch die eigentümlichen Anlagen der Völker in Sitte und Sinn immer mehr verschleift, nicht hervorbringen können." Es sei also wert, gelesen zu werden, es sei anzuerkennen, daß die Wirkung einer Prosabearbeitung oder einer Übersetzung hinter der des Originals weit zurückbleiben müsse. Aber ein hervorragendes oder gar das einzige Mittel zur Bildung vaterländischen Sinnes sei es nicht; deutscher Sinn und deutsche Art spreche noch ergreifender aus der Geschichte; Begeisterung fließe noch aus anderen Quellen. Es reiche aber überhaupt nicht aus nachzuweisen, daß die Beschäftigung mit dem Mittelhochdeutschen auch nützlich sei, es müsse vielmehr erwiesen werden, daß sie die nützlichste sei. Diesen Beweis aber hält Wilmanns für nicht erbracht. Denn, wenn man Oberflächlichkeit und Erraten diesem Unterricht fern halte, so erfordere er so viel Zeit (vgl. Raumer S. 298), daß dem Studium des Lateinischen und Griechischen zu starker Abbruch geschehe. Der Kernpunkt für Wilmanns ist also, ob der schließliche Gewinn der aufgewandten Mühe entspricht oder ob mit derselben Kraft auf anderem Wege sich mehr erreichen läßt; spezieller gefaßt: ob gründliche Behandlung und Aneignung der neuen deutschen Literatur nicht förderlicher sei. Und das ist nach Wilmanns Meinung zweifellos der Fall. Zum Schlusse wendet er sich noch gegen die Forderung der Einführung in die Geschichte der deutschen Sprache mit der Bemerkung, daß die Grammatik nicht den Anspruch habe, auf dem Gymnasium wissenschaftlich behandelt zu werden und daß eine einzelne Wissenschaft nicht das Recht habe, eine solche Forderung zu stellen auf Anstalten, welche berufen seien, eine allgemeine Bildung als Grundlage späterer einseitigerer Weiterbildung zu schaffen. „Der Verfasser,"

so ist sein Ergebnis, „ist weit entfernt von der törichten Meinung, der Gymnasialunterricht, wie er einmal existiert, sei keiner Entwickelung fähig oder bedürftig; aber durch die Belastung mit immer neuem Stoff wird er nicht entwickelt, sondern erdrückt. Seine Aufgabe ist es, dem Geiste des Schülers eine formale Ausbildung zu geben und ihm die Bildungselemente zuzuführen, welche für unsere Zeit und unser Volk die wichtigsten sind. Noch stehen das Griechische und Lateinische im Mittelpunkt desselben, weil an den Schöpfungen der Griechen und Römer unsere Zeit groß geworden ist: für immer wird das gewiß nicht der Fall sein. Andere Elemente werden allmählich in den Vordergrund treten und umgestaltend auch auf die Schule einwirken.“

Wilmanns' Ansichten haben auf die Beseitigung des Mittelhochdeutschen in den preußischen Lehrplänen von 1882 zweifellos ihren Einfluß ausgeübt und ebenso auf die österreichischen von 1884. In den sprachwissenschaftlichen und pädagogischen Kreisen aber ließ man nicht ab von den Wünschen, wie sie um die Mitte des Jahrhunderts am stärksten zum Ausdruck gekommen waren. Raumer selbst, gegen den Wilmanns in erster Linie sich richtete, ließ sich nicht beirren in seiner Empfehlung des mittelhochdeutschen Unterrichts. „Die Bedenken,“ so sagt er in den späteren Auflagen der Geschichte der Pädagogik,[11]) „die neuerdings noch ein tüchtiger Kenner, Herr W. Wilmanns, über die Einführung des Mittelhochdeutschen in den Gymnasialunterricht geäußert hat, scheinen mir nicht unwiderleglich zu sein. Was den Wert der mittelhochdeutschen Dichtung für unsere Bildung betrifft, so genügt es, auf das hinzuweisen, was Wilmanns selbst über die Nibelungen sagt. Wenn ‚die Poesie der Neuzeit einen so reinen Ausdruck der (deutschen) Nationalität nicht hat hervorbringen können‘, so kann es doch auch keinem Zweifel unterliegen, daß der höher gebildete Deutsche dies Werk in der Ursprache soll lesen können. Die praktischen Bedenken aber, daß durch den Betrieb des Mittelhochdeutschen der Unterricht in den klassischen Sprachen leiden werde, sind hinreichend durch das Beispiel solcher Gymnasien widerlegt, auf denen Mittelhochdeutsch getrieben wird und deren Schüler nichtsdestoweniger im Griechischen und Lateinischen denen anderer Anstalten durchaus nicht nachstehen. Wieviel Zeit übrigens dem Altdeutschen auf dem Gymnasium gewidmet werden kann, das wird die fortschreitende Erfahrung zu bestimmen haben und ebenso auch, ob es möglich ist, den Unterricht auch auf die Elemente des Gotischen und Althochdeutschen auszudehnen.“

Raumer blieb nicht allein mit seiner Verteidigung des Mittelhochdeutschen. Mit dem Aufhören des Unterrichts in Preußen und Österreich war die Bewegung zu seinen Gunsten nicht erloschen; die Freunde desselben traten nunmehr lebhafter in die Schranken, vor allem R. Hildebrand, der sein Buch vom deutschen Sprachunterricht im Jahre 1887[12]) vermehrt um einen Anhang „Vom Altdeutschen in der Schule“ hinaussandte. Er

wies — und damit traf er den Kernpunkt der Sache — mit besonderer Betonung auf die eigentümlichen Aufgaben hin, welche die altdeutsche Lektüre von jedem fremdsprachlichen Unterricht trennen; er zeigte, daß die Unzulänglichkeit der Methode und der Ergebnisse, auf welche die Gegner des Mittelhochdeutschen sich berufen, die Folge einer verfehlten Gleichstellung beider Unterrichtszweige sei. Wie Müllenhoff betonte auch er die Wichtigkeit, die das ältere Deutsche für das Verständnis der lebenden Muttersprache habe und die Unzulänglichkeit, welche jeder Übersetzung altdeutscher Dichtungen gegenüber dem Original anhafte. Seine von patriotischem Gefühl für die Muttersprache und von eingehender Sachkenntnis getragene Beweisführung verfehlte ihre Wirkung nicht. Vielfach regten sich ähnliche Meinungen; die Lehrpläne seines engeren Vaterlandes (s. S. 292) folgten seinen Spuren.

Das abschließende Werk über den deutschen Unterricht von Rudolf Lehmann[13]) bekennt, daß durch Müllenhoff und Hildebrand die Gesichtspunkte und Grundsätze über den mittelhochdeutschen Unterricht zu dauernder Klarheit gekommen seien und baut seine eigenen Vorschläge auf den von jenen Männern festgelegten Grundsätzen auf. Vor allem räumt Lehmann gründlich auf mit dem verkehrten Einfluß, den der altklassische Unterricht auf den deutschen ausgeübt hat und mit der Methode, wie sie z. B. Laas[14]) vorschwebt, wenn er erst an systematischer Grammatik die Beispiele einübt und mit Hilfe der so erworbenen Kenntnisse dann den Schüler die Lektüre bewältigen läßt. Lehmann zeigt, daß die Stellung der mittelhochdeutschen Lektüre im Lehrplan eine völlig andere sei als die der lateinischen und griechischen; verschieden nach dem Zweck, den sie verfolge, wie nach der Zeit, die ihr eingeräumt sei, verschieden vor allem nach dem Verhältnis, das der Schüler selbst dieser Sprache gegenüber einnehme. Das Prinzip des klassischen Unterrichts heißt: durch die Form zum Inhalt; des mittelhochdeutschen: vom schon bekannten Inhalt zur Form; diese steht im selbständigen und lebendigen Interesse des Schülers, dieses Interesse, diese ästhetische Freude an der dichterischen Form, die schon beim Nibelungenliede empfunden werden kann, wächst, wenn bei Walther von der Vogelweide die Originalform in ihrer vollen Eigenart dem Schüler nahetritt. Und dieses Nahetreten muß durch heuristisches, durch induktives Verfahren besonders gefördert werden. Die Einzelheiten zu erörtern, ist hier nicht der Ort. Sie finden sich in geschmackvoller Form bei R. Lehmann; die Erfahrung hat sie zu benutzen und auszubilden. Daß die Zukunft dazu die Pflicht hat, erscheint nach der Entwickelung dieser ganzen Frage unzweifelhaft. — Dementsprechend äußert sich denn auch der erfahrene Altmeister der deutschen Schulgeschichte F. Paulsen[15]) mit Nachdruck über die Pflege des mittelhochdeutschen Unterrichts: „Der deutsche Unterricht wird sich nach einer Seite hin erweitern: wir werden doch nicht für immer darauf verzichten wollen und können, die Jugend unseres Volkes, die einmal be-

stimmt ist, seine geistigen Führer zu stellen, in das geschichtliche Verständnis der deutschen Sprache einzudringen. Auf älteren Lehrplänen, so den preußischen von 1856, war schon dem Mittelhochdeutschen ein bescheidener Platz eingeräumt. Die folgenden Lehrpläne von 1882 und 1891 haben es wieder ausgeschieden. In dem Gedränge, das durch den Utraquismus herbeigeführt worden ist, hat der Unterricht zuerst sich schicken und einschränken müssen, der in einer deutschen Schule nach dem Recht der Natur, so sollte man denken, das erste Recht haben müßte: der deutsche Unterricht. Man verweist uns für die ältere Literatur unseres Volkes auf Übersetzungen, die sonst so mißachteten Übersetzungen. Und doch wird kein Zweifel sein, daß die Übersetzung nirgends weniger leistet als hier. Aus dem Dialekt kann man nicht übersetzen, wer möchte Fritz Reuter in hochdeutscher Übersetzung lesen? Nun, mit dem Mittelhochdeutschen steht es ähnlich: gerade die Verwandtschaft macht die Übersetzung unmöglich: bleibt man der Urform nahe, so stören die kleinen Verschiebungen in den Wortbedeutungen; gibt man eine freie Reproduktion, so wird das Kolorit ein fremdes. Wirklich lebendig wird diese Dichtung nur dem, der sie in ihrer eigenen Form liest. Und zu dem Wert der Dichtung kommt hier der unmittelbare Wert des Sprachverständnisses; die lebende Sprache gewinnt an Tiefe der Empfindung und Bedeutsamkeit des Ausdrucks durch die Einsicht in die geschichtliche Entwickelung." Paulsen weist für diese Ansicht hin auf Mützells Worte, worin dieser lebhaft für die Aufnahme der alten Sprache in den Schulunterricht eintritt. Er erwähnt J. Grimms prophetischen Worte: den Rückzug der alten Sprachen aus unseren Schulen werde entscheiden, daß es unserem Volke künftig gelinge, einig und mächtig zu werden, und daß der deutschen Poesie ein ins Volk gedrungenes Drama zuteil werde: „dann wird der Augenblick herannahen, daß auch die deutsche Sprache dem ganzen Volke zu Fleisch und Blut geht und nicht länger nur verstohlen und matten Niederschlags, sondern mit vollem Segel in alle unsere Bildungsanstalten bleibend einziehen darf". (Über Schule, Universität, Akademie; 1849; kl. Schriften I 284.) „Wie aber," so schließt Paulsen, „jede ernsthafte Behandlung sprachlicher Erscheinungen zur geschichtlichen Betrachtung hinleitet und hintreibt, das zeigt das liebenswürdigste aller Schulbücher, R. Hildebrands Buch: Vom deutschen Sprachunterricht. Ich kann mir nicht denken, daß ein Lehrer dies Buch, ‚von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt', lesen und aus der Hand legen kann ohne den Wunsch: statt Lehrer toter Sprachen — sie bleiben trotz allen Widerspruchs tot, wenigstens für Knaben, denen sie weder im Ohr noch in der Seele den lebendigen Klang wecken — lieber Lehrer der lebendig gesprochenen und gefühlten Sprache zu sein."

Mit diesen Worten schließen wir den Gang durch die Reihe der Wortführer für und wider den mittelhochdeutschen Unterricht auf höheren Schulen und wir durchwandern nun die offizielle Welt

b) der amtlichen Äußerungen, Anweisungen und Lehrpläne und das Betriebsfeld des mittelhochdeutschen Unterrichts in den Schulen im Laufe des 19. Jahrhunderts.

Schon im Jahre 1813, als noch kein offizieller Lehrplan den Schulen Anweisungen erteilte für die Auswahl ihrer Lesestoffe, wurde auf einzelnen Schulen das Nibelungenlied gelesen. Am 9. März 1813 brachte der allgemeine Anzeiger in Gotha einen anonymen Aufsatz (aller Wahrscheinlichkeit nach war Jakob Grimm sein Verfasser) über die Wiedereinführung der altdeutschen Heldengedichte und besonders des Nibelungenliedes in den Schulen, in welchem es hieß: „Andere Männer (ich nenne bloß Heinze im Anzeiger der Idunna) haben schon Nachrichten von den Schulen gesammelt, die den lobenswürdigen Anfang entweder schon gemacht oder sich wenigstens vorgenommen haben, ihn zu machen.“ [16])

Die Lehrpläne von 1816 enthalten eine ganz sanfte Andeutung nach dem Altdeutschen zu, indem sie für Sekunda die Lektüre sich erstrecken lassen auf alle Gattungen klassischer Werke, „auch aus den früheren Zeiten vor dem achtzehnten Jahrhundert“.[17]) Diese Anweisung schloß jedenfalls den Betrieb des Mittelhochdeutschen nicht aus. Ob von dieser Freiheit viel Gebrauch gemacht worden ist, bliebe Einzelforschungen überlassen. Wahrscheinlich ist es nicht. Daß aber die maßgebenden Persönlichkeiten, die Direktoren der Gymnasien, an manchen Stellen der Einführung des Altdeutschen sehr zugetan waren, beweist die ostpreußische Direktorenkonferenz vom Jahre 1831, die mit Einmütigkeit den Wunsch aussprach, daß das Alt- und Mittelhochdeutsche in den Betrieb des deutschen Unterrichts hineingezogen werde.

Der erste amtliche Lehrplan, soweit man sehen kann, der den altdeutschen Unterricht zum Lehrgegenstande in den Gymnasien erhob, war der österreichische Entwurf vom Jahre 1849.[18]) Für die erste Klasse (von unten gerechnet, der vierten von oben) des Obergymnasiums (das Untergymnasium hatte ebenfalls vier Klassen) war 1 Stunde wöchentlich für eine Auswahl aus dem Mittelhochdeutschen bestimmt, deren Hauptteil das Nibelungenlied bildete; dazu kamen Stücke aus den bedeutendsten Lyrikern. In der zweiten Klasse sollte durch Mitteilungen von Proben aus der ältesten deutschen Literatur eine allgemeine Kenntnis der Hauptveränderungen der Sprache gewonnen werden; die Literaturgeschichte der Blütezeit der epischen und lyrischen Dichtung des Mittelalters schloß sich an die Lektüre des vorausgegangenen Jahres an. — Der Anhang zu den Instruktionen betonte gegenüber etwaigen Zweiflern an der Notwendigkeit eines historischen Sprachunterrichts, in dem Plane für das Mittelhochdeutsche seien streng die Gesichtspunkte festgehalten, daß bei diesem Unterricht der Schüler selbst fortwährend beschäftigt werde und daß er nicht über Dinge, die ihm dennoch fernblieben, für ihn inhaltslose Worte höre. Deshalb sei verlangt, daß der Schüler von den bedeutendsten Erscheinungen der Literatur und

für die älteste Zeit von den wichtigsten Umgestaltungen in der Sprache selbst einiges aus eigener Beschäftigung kennen lerne, und daß sich um den hierdurch gewonnenen festen Stamm alles andere nur in kurzen Umrissen gruppiere, welche eben durch jene aus eigener Lektüre gewonnenen Kenntnisse des Bedeutendsten verständlich werden. In der ersten Klasse wünschen die Instruktionen in den Händen der Schüler eine Chrestomathie etwa wie Hennebergers altdeutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten (Halle 1849) mit Abschnitten aus dem Nibelungenlied, mit wertvollen und für die Schule angemessenen Proben des Minnesanges, namentlich aus Walther von der Vogelweide, vielleicht auch mit ein paar Stellen aus Reineke Vos als Probe niederdeutscher Dichtung und Sprache. Einen vorhergehenden oder begleitenden Unterricht in der mittelhochdeutschen Grammatik wünschen die Instruktionen nicht; „die Sprache des Nibelungenliedes und der anderen aufzunehmenden Stücke liegt der gegenwärtigen nahe genug, so daß diese Dichtungen recht wohl, wenn erst einiges vom Lehrer auf geeignete Weise vorgelesen und dabei auf durchgehende Unterschiede, namentlich die Orthographie kurz hingewiesen ist, von den Schülern in den Lehrstunden gelesen, verstanden und in das Neuhochdeutsche übersetzt werden können." Der für die erste Klasse bestimmten Chrestomathie wünschen die Instruktionen als Anhang oder als Einleitung eine Zugabe einiger Sprachproben aus dem Gotischen und Althochdeutschen und einiger Paradigmen, welche die Hauptgesetze der aufeinanderfolgenden Stufen der Sprachentwickelung ersehen lassen. Auf diesem sollen sich dann die Belehrungen in Literaturgeschichte in der zweiten Klasse aufbauen; eines weiteren Hilfsbuches bedürfe es für den Schüler nicht, der Lehrer werde sich, wenn er dem Gegenstande nicht früher ein vollständiges Studium gewidmet habe, in den Gegenstand versetzen können. Durch Benützung von Grammatiken, welche sich auf historische Erforschung der deutschen Sprache stützen, z. B. Vilmars Deutsche Grammatik (Marburg 1841) oder selbst Hoffmanns neuhochdeutsche Schulgrammatik (Clausthal 1847). —

Was der österreichische Entwurf zunächst auf dem Papiere anordnete, setzte man in demselben Jahre im Königreich Hannover in frische Wirklichkeit um. Dort war man in der glücklichen Lage, daß drei tüchtige Schulmänner, der Oberschulrat Kohlrausch in Hannover, der Direktor des hannoverschen Lyzeums H. L. Ahrens und der Direktor des Lüneburger Johanneums Karl August Julius Hoffmann, in schöner Bewegungsfreiheit bestimmend auf den Schulbetrieb einwirken konnten, ohne dabei gehindert zu sein durch nichtfachmännische Behörden, deren unfehlbare Sicherheit im Urteil nicht getrübt wird durch tiefere pädagogische und didaktische Sachkenntnis. Außerdem waren Ahrens und Hoffmann als Freunde des Griechentums in ihrer Liebe für den deutschen Unterricht geschützt gegen den Vorwurf Feinde des Gymnasiums zu sein, jener als Forscher auf dem Gebiete griechischer Dialekte, dieser auf dem Gebiete der home-

rischen Fragen. Direktor Ahrens richtete seit Ostern 1849 mit Genehmigung des Oberschulkollegiums mittelhochdeutschen Unterricht ein. Dieser Unterricht begann in Obertertia mit der Einführung in die mittelhochdeutsche Formenlehre und der Lektüre des Lesebuchs von Schädel und Kohlrausch und schritt in Obersekunda und Prima zu den Nibelungen und ausgewählten Stücken der höfischen Dichtung nach Wackernagels Edelsteinen fort.[19]) Ahrens selbst schreibt über diesen Unterricht: „Von Tertia (der jetzigen Obertertia, die Quarta war damals zweijährig) an ist auch das Mittelhochdeutsche in den Kreis der Unterrichtsgegenstände aufgenommen, und zwar wird in Tertia und Untersekunda das Mittelhochdeutsche Lesebuch von Schädel und Kohlrausch benutzt, welches zugleich zur Kenntnis der Grammatik zweckmäßige Anleitung gibt; für Obersekunda bilden die Nibelungen, für Unter- und Oberprima die Gudrun und ausgewählte Stücke des höfischen Epos und der Lyriker den Lesestoff, und werden in den drei oberen Klassen besonders die Edelsteine von Phil. Wackernagel zugrunde gelegt werden. Selbstverständlich geht in diesen Klassen die Lektüre der neudeutschen Klassiker in angemessener Stufenfolge zur Seite, teils die öffentliche, teils die durch den Lehrer geordnete Privatlektüre." Die Stundenzahl für das Deutsche betrug in III 4 Stunden (heute in III 2 Stunden!), in U II bis O I je 3 Stunden, nachdem Ahrens dem Unterricht in diesen Klassen je 1 Stunde zugelegt hatte. Im weiteren Verlaufe des mittelhochdeutschen Unterrichtsbetriebes scheint dann immer das Winterhalbjahr hauptsächlich dem Altdeutschen gewidmet gewesen zu sein. Wie umfassend in den einzelnen Klassen, besonders in Prima das Altdeutsche betrieben wurde, sagt uns der Jahresbericht von 1859: In I (kombiniert): Im Anschluß an die Übersicht über die deutsche Literatur im Mittelalter wurden sowohl kleinere Dichtungen, wie das Hildebrandslied, Ludwigslied, als auch größere, wie der Heliand, teils im Original teils in Übersetzung mitgeteilt, von anderen genauere Inhaltsangaben gegeben oder Bruchstücke derselben aus „Gödekes Mittelalter" im Original gelesen. Hierauf folgte die umfängliche Lektüre einer Auswahl aus dem Nibelungenliede (nach Wackernagels Edelsteinen), der Gudrun (nach Ettmüllers Ausgabe), Inhaltsangabe von Tristan und Isolt, Parzival; Lektüre der Minnesänger nach Wackernagels Edelsteinen. In O II: Gelesen wurde der nibelunge nôt aus Wackernagels Edelsteinen . . . In U II: Aus Schädel und Kohlrauschs Mittelhochdeutschem Lesebuch Reinhart Fuchs (S. 56—102); Otto mit dem Barte; der arme Heinrich. Für O III findet sich keine Angabe. Vermutlich sind hier zur Einführung in die Sprache die kleineren Stücke aus Ulrich Boners Edelstein gelesen. (Mir ist in Erinnerung, daß wir diese Stücke um jene Zeit in O III gelesen haben.) — Der Unterricht ist offenbar (genauere Angaben fehlen) bis 1866 so geblieben, da der Jahresbericht über diesen Zeitabschnitt mit einigen Änderungen die Übersicht von 1858 wiederholt. Im ersten Jahresberichte nach der Annexion (1867) stellt H. L. Ahrens eine Betrachtung über die

bevorstehenden Veränderungen an, wenn der preußische Normallehrplan von 1856 auch in Hannover zur Geltung komme. Seine Besorgnisse sollten sich erfüllen. Ostern 1879 hört der mittelhochdeutsche Unterricht in O III auf, Ostern 1881 auch in U II mit der Verminderung der Stundenzahl für den deutschen Unterricht von 3 auf 2 Stunden, welche durch das Provinzial-Schulkollegium auch für O II und III verfügt wurde. Mit der Einführung der neuen Lehrpläne von 1882 wurde dann das Mittelhochdeutsche ganz beseitigt. Die durch ihre eigenartigen Wellenlinien das Herz erfreuenden Höhen wurden der einheitlichen Lehrplanebene gleichgemacht und blumenloser Wissenssteppe angegliedert.[20]) — Ebenso wie in Hannover wurde auch am Johanneum in Lüneburg lange Zeit mittelhochdeutscher Unterricht erteilt. Im Jahre 1849 wurde in U II eine Stunde Altdeutsch eingeführt, die Dr. Kohlrausch zu erteilen hatte. Im Jahre 1850 bekamen auch die Schüler in Tertia, welche bereits ein Jahr in der Klasse saßen (die Tertia war zweijährig) altdeutschen Unterricht. Dabei wurde das Lesebuch von Schädel und Kohlrausch gebraucht. In Sekunda wurde das Nibelungenlied gelesen. Dieser Unterricht hat bis in die siebenziger Jahre gedauert. An der Realschule I O wurde durch Kohlrausch 1870 in I und O II der mittelhochdeutsche Unterricht mit Genehmigung der Behörde gegen die Bedenken des Lüneburger Magistrats eingeführt, der ihn „kaum als einen geeigneten Lehrstoff“ bezeichnete.[21]) 1882 erging es in Lüneburg wie in Hannover: der mittelhochdeutsche Unterricht verschwand. Das Wissen wurde geebnet.

Nachdem wir die Entwickelung dieses Unterrichts an einzelnen Anstalten von 1849 bis zum Jahre 1882 verfolgt haben, kehren wir zu dem offiziellen allgemeinen Stand dieser Frage in den fünfziger Jahren zurück.

Eine preußische Ministerialverfügung aus dem Jahre 1856,[22]) die man als eine Ergänzung der gleichzeitigen Lehrpläne ansehen kann, genehmigte für ein Gymnasium das mittelhochdeutsche Lesebuch von Weinhold und bemerkt bei dieser Gelegenheit, daß die geringe Stundenzahl im Deutschen neben den anderen für dieselben (?) bestimmten Aufgaben eine dauernde Beschäftigung mit dem Alt- und Mittelhochdeutschen in den Lehrstunden selbst nicht zulasse. Um so mehr sei zu wünschen, daß diejenigen Lehrer der oberen Klassen, welche in der Geschichte der Muttersprache gründliche Studien gemacht haben, sich beim Unterricht zwar auf die nötigsten Mitteilungen derselben (?) beschränken, dabei aber den Schulen die Anleitung zu geben suchen, sich privatim und aus eigenem Interesse weiter damit zu beschäftigen. Zu dem Ende sei darauf hinzuwirken, daß auch die Schülerbibliotheken mit dahin gehörigen Büchern versehen würden. — Was den Gymnasien unter allerhand Vorsichtsmaßregeln als eine nicht dauernde Beschäftigung gestattet war, wurde den Realschulen 1859[23]) verboten: „In den Grenzen des Lehrplans der Realschule und bei der Gefahr, Wichtigeres darüber zu versäumen, kann die historische Seite der Sprache nicht so weit berücksichtigt werden, daß ein besonderer Unterricht im Alt-

und Mittelhochdeutschen anzusetzen wäre. Der kundige und von Liebe zu dem nationalen Gut der Sprache beseelte Lehrer wird jedoch die sich darbietenden Veranlassungen zu benutzen wissen, aus den Ergebnissen der historischen Sprachforschung so viel mitzuteilen, daß der tiefe Gehalt unserer Sprache und ihre reiche Bedeutsamkeit in Wortbildung, Ableitung und Zusammensetzung den Schülern daran erkennbar wird. Denjenigen, welche eigene Neigung treibt, sich hierin für sich weiter zu beschäftigen, muß die Schülerbibliothek Gelegenheit geben, z. B. das Nibelungenlied in der ursprünglichen Form oder gute Sammlungen, wie Ph. Wackernagels Edelsteine (in der Ausgabe des Wiese von 1867 [S. 96] und der Ausgabe von 1886 [S. 92] steht hartnäckig ‚Edelstein'), kennen zu lernen."

In derselben Vorsicht bewegt sich eine Verfügung über den deutschen Unterricht vom 13. Dezember 1862;[24]) sie bemerkt: „Von der Geschichte der deutschen Sprache müssen die Schüler wenigstens so viel erfahren, daß ihnen die Existenz einer deutschen Philologie nicht unbekannt bleibt und sie durch Anleitung das Nibelungenlied in der Ursprache zu lesen, sowie durch Hinweisung auf den Reichtum des ursprünglichen Sprachschatzes zu eigener weiterer Beschäftigung damit angeregt werden." Bestätigt wurde diese Vorsicht durch die Lehrpläne von 1867.[25]) Für die Gymnasien setzen diese in die Lehraufgabe der O II „Einführung in die klassische Literatur des Mittelalters (Nibelungen, Gudrun) entweder nach Übersetzungen oder nach dem Grundtext mit Belehrungen aus der historischen Grammatik". Den Realschulen billigt derselbe Lehrplan für U II und O II das Nibelungenlied nur in neuhochdeutscher Übersetzung zu. Die 1882er Lehrpläne[26]) räumen dann mit dem Mittelhochdeutschen vollkommen auf: „Nicht aufgenommen ist in die Lehraufgabe der deutschen Sprache: Kenntnis der mittelhochdeutschen Sprache und Lektüre einiger, namentlich dichterischer, mittelhochdeutscher Werke. Ohne Beeinträchtigung anderer unabweislicher Aufgaben des deutschen Unterrichts oder ohne eine mit der gesamten Lehreinrichtung unvereinbare Ausdehnung dieses Unterrichts ist in der Regel nicht möglich, eine solche Kenntnis der mittelhochdeutschen Grammatik und der eigentümlichen Bedeutung der scheinbar mit den jetzt gebräuchlichen gleichen Wörter zu erreichen, daß das Übersetzen aus dem Mittelhochdeutschen mehr als ein ungefähres Raten sei, welches der Gewöhnung zu wissenschaftlicher Gewissenhaftigkeit Eintrag tut. Vorausgesetzt wird dabei, daß die Schüler aus guten Übersetzungen mittelhochdeutscher Dichtungen einen Eindruck von der Eigentümlichkeit der früheren klassischen Periode unserer Nationalliteratur gewinnen und daß der Lehrer diese Literatur in der Ursprache kenne und der mittelhochdeutschen Grammatik mächtig sei." In dieser Begründung klingen deutlich Wilmannssche Anschauungen wieder (s. S. 301 ff.), der am grauen Kloster unter Bonitz länger wirkte und offenbar durch diese nahen Beziehungen auf die neuen Lehrpläne seine Wirkung ausgeübt haben wird. Dem Beispiel der preußischen

folgte zwei Jahre später die österreichische Behörde. Die Instruktionen[27]) von 1884 begründen die Abschaffung des Mittelhochdeutschen damit, daß dieser Unterricht in der Unterrichtszeit, die ihn ohne Beeinträchtigung der anderen unstreitig wichtigeren Aufgaben des deutschen Unterrichts zugestanden werden könne, namentlich in bezug auf die eigentlichen Sprachkenntnisse nicht solche Erfolge habe erzielen lassen, die der Absicht bei der Einführung entsprochen hätten. Gleichwohl wollen die Instruktionen nicht darauf verzichten (S. 142), die lebendigen Kräfte der Sprachbildung und deren Gesetze zum Bewußtsein zu bringen. Da die Herbeiziehung alter Sprachformen ausgeschlossen sei, das Material, an dem jene Gesetze nachgewiesen werden sollen, also ausschließlich der neuhochdeutschen Sprachstufe angehöre, so könne schon aus diesem Grunde die Sprachbildung nicht in wissenschaftlicher Vollständigkeit behandelt werden. Um aber auch ohne das Mittelhochdeutsche historisches Verständnis des Neuhochdeutschen zu erreichen, sollten die Texte des 18. Jahrhunderts, die vielfache Verschiedenheit vom heutigen Sprachgebrauche zeigen, genau beobachtet werden. Die fünfte Klasse (etwa der preußischen Untersekunda entsprechend) sollte die Lautlehre und Formenbilder (1. Formale Funktion des Vokalwandels im ganzen Umfange der neuhochdeutschen Formen und zwar des Umlauts, der Brechung, des Ablauts, 2. die Wortbildung) bringen, die sechste Klasse, nachdem eine „Genealogie der germanischen Sprachen vorausgegangen, sich Aufgaben zuwenden, die eine empirische Einführung in psychologische Elemente der lebendigen Sprachtätigkeit (mit ausschließlicher Beschränkung auf das Neuhochdeutsche) bezwecken" (S. 143). Dieser Versuch, die historische Sprachbetrachtung zu ersetzen und das Allgemeine zu lehren, ohne das Besondere zu kennen, weil man den „alten Kultus des vereinzelten Wortes" verachtete, bewährte sich nicht. Schon im Jahre 1890 stellte Österreich den alten Zustand wieder her. Ein Erlaß vom 14. Jänner 1890[28]) besagt, daß für die Wiedereinführung mittelhochdeutscher Lektüre sich selbst über die Grenzen der Schule hinaus ein warmes Interesse kundgegeben habe. Zahlreiche Gutachten und amtliche Berichte hätten außerdem eine Revision der Instruktionen von 1884 verlangt, weil der neue Unterricht der oberen Klassen in seinem lautphysiologischen und sprachphilosophischen Teile erheblichen Schwierigkeiten begegnet sei. „Nach dem Urteile bewährter Fachmänner kann hingegen erwartet werden, daß der Unterricht an bestimmten Gymnasien mit deutscher Unterrichtssprache bei entsprechender Umgrenzung seines Zieles und bei angemessener Methode nicht nur an sich erfreuliche Erfolge erreichen, sondern auch überhaupt die Zwecke des deutschen Unterrichts wesentlich fördern werde." — So war man denn binnen kurzem bei seiner alten Liebe wieder angelangt. Offenbar hatten jenseits „der Grenzen der Schule" alte Schüler den seit 1849 bestehenden mittelhochdeutschen Unterricht lieb gewonnen und ihm ein warmes Interesse bewahrt, bewährte Fachmänner hatten sich diesen Stimmen angeschlossen und da man in der

sprachlich gefährdeten Ostmark den Wert der Muttersprache höher einschätzte als im sicheren Port ungefährdeter Muttersprache, so war die Wärme der Empfindung hinzugekommen, um alte Werte der Schule nicht leichten Kaufes preiszugeben. Nachdem Österreich das Altdeutsche wieder aufgenommen hat, eroberte sich dieses in raschem Siegeslaufe auch das „Reich". 1891 nahm Württemberg in die achte Klasse das Lesen des Nibelungenliedes nach dem Grundtexte auf.[29]) In demselben Jahre folgte Bayern:[30]) „In der achten Klasse werden ausgewählte Stücke des Nibelungen- und Gudrunliedes sowie einige Lieder Walthers von der Vogelweide gelesen und erklärt. Vor Beginn der Lektüre und in Verbindung mit dieser ist die mittelhochdeutsche Laut- und Formenlehre zu behandeln. Es soll damit nicht nur ein Verständnis unserer alten Sprache und Literatur, sondern auch eine historische Sprachbetrachtung angebahnt werden." — Die preußischen Lehrpläne von 1892 sind den alten Texten geneigter als die von 1882, indem sie dem Lehrer das Mittelhochdeutsche zubilligten; es heißt in ihnen:[31]) „Einführung in das Nibelungenlied unter Veranschaulichung von Proben aus dem Urtext, die vom Lehrer zu lesen und zu erklären sind. Ausblicke auf nordische Sagen und die großen germanischen Sagenkreise, auf die höfische Epik und die höfische Lyrik. — Einzelne sprachgeschichtliche Belehrungen durch typische Beispiele." Es war das eine sehr allgemein gehaltene Bestimmung, die merkwürdigerweise das Nordische vom Germanischen ausschloß und den jungen Deutschen doch allzuängstlich seine Muttersprache in ihren älteren Formen fernhielt. Aber es war schon etwas. — Sachsen schloß sich 1893 nicht Preußen, sondern den Süddeutschen an: „Obersekunda: Lektüre ausgewählter Stücke des Nibelungenliedes und einiger Gedichte Walthers von der Vogelweide im Urtext nach vorausgegangener kurzer Einführung in die Anfangsgründe des Mittelhochdeutschen."[32]) Nun konnte auch Preußen nicht mehr auf seinem alten Standpunkt beharren. Die Lehrpläne von 1901 wünschen daher:[33]) „Ausgewählte Abschnitte aus dem Nibelungenliede, der Gudrun und eine Anzahl von Liedern Walthers von der Vogelweide im Urtext oder in Übersetzungen. Im Anschlusse hieran Ausblicke auf die großen germanischen Sagenkreise (auch dem nordischen, soweit dessen Berücksichtigung zum besseren Verständnis der deutschen Sage beiträgt), auf die höfische Epik (Inhalt des Parzival) und die höfische Lyrik sowie Übersicht über einige Haupterscheinungen der geschichtlichen Entwickelung der deutschen Sprache." Was die mittelhochdeutsche Grammatik betrifft, so geben die Lehrpläne den zarten Wink (S. 50): „Wo die mittelhochdeutschen Klassiker im Urtext gelesen werden, muß die Einführung in die Grammatik im unmittelbaren Anschluß an die Lektüre auf induktivem Wege erfolgen; zusammenfassende Überblicke sind hierbei nicht ausgeschlossen."

Die preußischen Lehrpläne zahlen offenbar der Zeit noch ihren Zoll, wenn sie Urtext oder Übersetzung freistellen: sie rechnen mit der be-

schämenden Wirklichkeit, daß noch nicht alle Lehrer des Deutschen den Urtext lesen und lehren können. Im ganzen und großen hat aber der amtliche Kreislauf des mittelhochdeutschen Unterrichts als Siegeslauf abgeschlossen. Wenn er aus seiner österreichischen und hannoverschen Vergangenheit immer neue Kräfte zu schöpfen vermag und ein gütiges Schicksal uns recht viel tüchtige Urtextlehrer schenken wird, so können fürderhin tüchtige Schüler, die von ihrer Bewegungsfreiheit den richtigen Gebrauch machen, unter Leitung solcher Lehrer, wie einst Koberstein in Schulpforta, die Edelsteine mittelhochdeutscher Dichtung wieder voll genießen und in tiefster Seele mitempfinden, was Walther von Stolzing unter den Meistersingern in der Nürnberger Katharinenkirche singt:

Am stillen Herd zur Winterszeit,
wenn Haus und Hof mir eingeschneit,
wie einst der Lenz so lieblich lacht',
und wie er bald wohl neu erwacht',
ein altes Buch, vom Ahn vermacht,
gab das mir oft zu lesen:
Herr Walther von der Vogelweid',
der ist mein Meister gewesen.

[1]) Vgl. Wendt a. a. O., S. 17 und 18, und Wilmanns, Die grammatische Behandlung der deutschen Sprache auf dem Gymnasium, in ZfdGW. XXIII, 1869, S. 813 ff. — [2]) Thiersch a. a. O., S. 354, 355; dazu S. 487 ff. Schmeller — [3]) Hiecke[2] a. a. O., S. 195 ff. — [4]) Raumer a. a. O. III, 2 (2. Aufl.) S. 141, (6. Aufl.) S. 232 ff. — [5]) Wilmanns, ZfdGW. a. a. O., S. 818. — [6]) Z. f. d. österr. Gymn., III. Jahrg., 1852, S. 823. — [7]) Mützell, Über das Protokoll der 11. Versammlung der Direktoren der westfälischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen, in ZfdGW., VII. Jahrg., Suppl.-Bd., 1853, S. 178. Wie Mützell weit über Raumer hinausging, beweisen seine Lehrpläne für das Gotische, Mittelhochdeutsche, die er des näheren dargelegt in der ZfdGW. I, 1847, S. 69 ff. und besonders IV, 1850, S. 39. Wenn die Aufgaben, die er hier den Schülern oberer Klassen stellt, von den Schülern des damaligen Joachimsthalschen Gymnasiums auch nur annähernd erledigt worden sind, so muß das der Überbürdung gegenüber ein tapferes Geschlecht gewesen sein, auf das man ohne Einschränkung das Horazische Wort anwenden kann: Illi robur et aes triplex circa pectus erat. — [8]) ZfdGW. 1854, S. 177; s. dazu Rudolf Lehmann a. a. O., S. 128. — [9]) Verhandlungen der 20. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner (Frankfurt), 1861, S. 142. — [10]) a. a. O., S. 813 ff. (s. Anm. 1). — [11]) 6. Aufl. S. 236 Anm. — [12]) 9. Aufl. S. 223 ff. — [13]) Der deutsche Unterricht, S. 243—250. — [14]) a. a. O., S. 245. — [15]) Paulsen a. a. O. II[2], S. 663 f. — [16]) Wilmanns a. a. O., S. 814, 816. Vgl. Monatschrift für das höhere Schulwesen, V, 1906, S. 573 ff. — [17]) Vgl. Mushacke a. a. O., § 10: Kursus im Deutschen, Nr. 5. — [18]) a. a. O., S. 120, 140 ff. — [19]) Das städtische Lyceum zu Hannover während des Zeitraums von 1848 bis 1898. Festschrift der 550jährigen Jubelfeier von Direktor Prof. Dr. Capelle, 1898, S. 75 f. Die Angaben über den mittelhochdeutschen Unterricht am Hannoverschen Lyceum verdanke ich seinem etzigen Direktor Dr. Prinzhorn; ihm danke ich auch die Hinweise auf die im folgenden angeführten Jahresberichte. Jahresbericht des Lyceums Hannover 1851, S. 60 f. Weiter kommen in Frage die Jahresberichte 1858, 1859, 1866, 1867, 1879, 1881, 1882. — [20]) Vgl. A. Matthias, Die soziale und politische Bedeutung der Schulreform von 1900, Berlin 1905, Alexander Duncker, S. 23: „Es waren wahrhaftig nicht die erquicklichsten und anregendsten Zeiten unserer preußischen Schulentwickelung, als die annähernde Gleichmäßigkeit der Ausbildung immer mehr zu einer Tatsache wurde; als die Einwirkung der Behörden hauptsächlich darin bestand zu egalisieren . . ., das aber weniger einschätzte, was die einzelnen Schulen und

der einzelne Lehrer und Schüler über das gebotene Mittelmaß hinaus leistete. Vom Rhein bis zur Memel keine Eigenart und keine Individualisierung, sondern gleichmäßige Wissenssteppe dort wie hier." Vgl. ferner die durch die historische Entwickelung unserer Schulverhältnisse nicht gerechtfertigte Entrüstung der Abgeordneten Strosser, Cassel und Kirsch und den historisch ebensowenig begründeten Beifall eines Teiles des Abgeordnetenhauses (vgl. S. 278, Anm. 14). Auch die „Sonne Homers" (vgl. den Abgeordneten Cassel, S. 2832 derselben Verhandlungen) lächelte den Tertianern des Hannoverschen Lyceums nicht mehr, als die egalisierenden Lehrpläne den Beginn des griechischen Unterrichts mit Homers Odyssee in Tertia beseitigten und den Dichter Homer durch den Kriegsmann Xenophon ersetzten. Heute herrscht die Gleichmachung nicht mehr. Homer ist seit einigen Jahren wieder in den griechischen Anfangsunterricht am Lyceum I und an der Leibnizschule in Hannover eingekehrt; vielleicht scheint dort bald auch wieder die Sonne mittelalterlicher deutscher Dichtung. — [21]) Die Angaben über Lüneburg verdanke ich der Freundlichkeit des Direktors Dr. Nebe am Johanneum in Lüneburg. — [22]) WIESE, V. u. G. I[2], S. 175. — [23]) WIESE, V. u. G. I[2], S. 90. — [24]) WIESE I[2], S. 179 oben. — [25]) WIESE I[1], S. 56 u. 65. — [26]) WIESE I[2], S. 120. — [27]) Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich (vom 26. Mai 1884), Wien 1884, S. 3. — [28]) Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich, 3. Aufl., 1891, S. 422. — [29]) Lehrplan für die Gymnasien und Lyceen Württembergs vom 16. Februar 1891, Stuttgart, S. 3. — [30]) Die Schulordnungen für die kgl. bayerischen humanistischen Gymnasien, Progymnasien und Lateinschulen vom 23. Juli 1891, bearbeitet von J. FÜGER, Würzburg, S. 13. — [31]) Ausgabe von H. KRATZ, Neuwied, Heuser, S. 16. — [32]) Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Gymnasien betr., vom 28. Januar 1893, Dresden, Meinhold u. Söhne, S. 15. — [33]) BEIER a. a. O., S. 47.

39. **Orthographie und Schule.** In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts und im Beginne des 19. Jahrhunderts herrschte die Gottsched-Adelungsche Orthographie, die wir so benennen dürfen, auch wenn die beiden Männer die Urheberschaft ablehnten. Diese Herrschaft hatte sich allmählich zu ruhiger Gewohnheit ausgebildet; die Bestrebungen auf Verbesserung der Schrift waren matter geworden und schließlich fast ganz eingeschlafen. Eine lebhaftere Bewegung kam in die Frage[1]) durch Jakob Grimms Forschungen, die eine richtigere Würdigung der neuhochdeutschen Schriftsprache und des Lebens und Wesens der gesprochenen Sprache und ihrer reichen Mannigfaltigkeit herbeiführten. „Die früheren Grammatiker hatten Regeln gesucht, die Sprache zu bannen und zu formen, wie die Gartenkunst die Bäume in willkürliche Formen zwang, jetzt suchte man die Sprachgesetze, welche die Natur selbst gegeben hätte, und fand und liebte in ihnen das eigentümliche Leben der einzelnen Sprachen. Nicht mehr an der Regel, sondern an den Gesetzen wurden die einzelnen Erscheinungen gemessen und gewürdigt." — Diesen Gesetzen gegenüber erschien die Orthographie vielfach barbarisch, belastet mit einem Überfluß unorganischer Bestandteile, mit „Wust und Unflat", wie es Grimm (Kleine Schriften I, 348) nannte. Anfänglich hegte Grimm Zweifel, ob die Orthographie „nach so vielen widerwärtigen mit Recht gescheiterten Versuchen" noch für Änderungen empfänglich sei, da „die Veränderung üblicher Wortschreibung etwas Gewaltsames und Störendes mit sich führe und niemand sich gern mit Kleinigkeiten behellige". Späterhin änderte sich seine Stellung, weil ihn zwecklose Mißbräuche ärgerten; er kam zu der Annahme, es könne die Gestalt, die die Wörter bei gesetzmäßiger Entwickelung haben müßten, in die Schrift und

durch die Schrift womöglich auch in die Sprache eingeführt werden. Er bekämpfte die schimpfliche „Unfolgerichtigkeit", die ganz gleichartige Fälle ohne jeden ersichtlichen Grund verschieden behandelt, z. B. in kam und nahm, Schwan und Hahn, mir und ihr. Neben Vereinfachung der Schreibung suchte er aber in manchen Fällen eine Rückkehr der Schrift zu dem Lautbestand einer früheren Periode der Sprache herbeizuführen. Ihm folgten bedeutende Sprachforscher wie Andresen, Vilmar, Ph. Wackernagel und vor allem Weinhold.[2]) Schon begann man diese historischen Schreibungen (z. B. Waßer neben Masse; aßen neben prassen; mid — von meiden — neben schied — von scheiden; vil = viel neben fiel von fallen) in die Schule einzuführen. Man ging dabei von der Voraussetzung aus, daß es eine richtige, d. h. eine allgemein als richtig anerkannte Aussprache des Neuhochdeutschen gar nicht gebe, und verlangte deshalb von der Schrift keine Auskunft über die Aussprache, hielt es sogar — wie Ph. Wackernagel — für einen Vorzug der Schrift, wenn sie die Aussprache im ungewissen lasse und gestatte, je nach der Mundart das geschriebene Wort verschieden auszusprechen. Der historischen Schule traten die Phonetiker entgegen, die den Satz aufstellten, daß es wohl eine richtige Aussprache gebe, und daß von der Schrift zu verlangen sei, daß sie diese so genau wie möglich erkennen lasse. Die Rabiaten unter ihnen wollten alle Mängel wie Klopstock (s. S. 121) mit einem Schlage auf Grund des phonetischen Prinzips beseitigen und ohne Rücksicht auf die literarische Überlieferung ihre Grundsätze durchführen. Besondere Förderung erfuhr diese phonetische Richtung durch die zunehmende Verbreitung der Stenographie. Leute, die sonst der alten Gewohnheit ohne Zweifel und Bedenken gefolgt wären und an orthographische Reformen niemals gedacht hätten, wurden durch die Stenographie zum Nachdenken über das alte Schriftsystem angeregt und auf die Schäden aufmerksam. Michaelis, der Pfleger der Stolzeschen Stenographie, gehörte zu den ersten Verfechtern einer phonetischen Reform.[3]) Diese beiden Richtungen, die historische, auf Kenntnis der alten Sprachen begründete Schule, die nur den Gelehrten verständlich war, und die unhistorische Schule, die allen zugänglich war, welche richtig sprechen konnten, standen sich lange einander kämpfend gegenüber. Jene hatte etwas Aristokratisches an sich, sie steigerte die Schwierigkeiten des Schreibens und gewann als Gelehrtengenossenschaft nur in den höheren Lehranstalten einigen Einfluß, diese war mehr demokratisch, fand deshalb bei Volksschullehrern viel Anklang und suchte sich in der Volks- und Elementarschule Eingang zu verschaffen.

Das Verdienst, die ganze Bewegung in verständige Bahnen gelenkt zu haben, gebührt Rudolf von Raumer.[4]) Vor allem wendet er sich gegen die Forderungen der historischen Schule, die das Wesen unserer Schrift verleugne, den Wert und die Bedeutung der hochdeutschen Schriftsprache verkenne. Er betonte, daß der Grundcharakter der deutschen Schrift immer ein phonetischer gewesen sei, und daß die alten Sätze: „Bringe

deine Aussprache mit der Schrift in Einklang, schreib der richtigen Aussprache gemäß, sprich, wie man schreibt", die Fundamentalsätze unserer Orthographie seien, und daß wir ihnen eine einheitliche, über den Mundarten stehende Schriftsprache verdankten; „denn an der Schrift hat die Sprache sich entwickelt und sie konnte das nur, weil die Schrift ein treues Bild der Sprache war. Daher ist es ein unglückseliger Mißgriff, das enge Band, das Sprache und Schrift im Deutschen umschlingt, zu lockern und zu zerreißen" (Wilm. a. a. O., S. 14). Raumer bewies ferner, daß die Voraussetzungen der historischen Reformer, es gebe keine allgemein anerkannte richtige Aussprache der neuhochdeutschen Schriftsprache, nicht zutreffen, und daß die Einführung historischer, dem heutigen Lautbestande und der heutigen Geltung unserer Lautzeichen nicht entsprechender Schreibungen dem Charakter unserer Schrift durchaus widerspreche. Die bestehende Rechtschreibung gebe im ganzen und großen die Aussprache wieder, die in allen Gauen Deutschlands von den Gebildeten angewendet oder wenigstens erstrebt werde; die vorhandene Schreibung schien ihm ziemlich zweckentsprechend. Doch fehle vielfach Bestimmtheit und Folgerichtigkeit. Es seien deshalb einerseits die Fälle, in denen die Schreibung schwanke, zu entscheiden und anderseits sei in gleichartigen Fällen gleichmäßiges Verfahren und größere Folgerichtigkeit zu erstreben. Und damit traf Raumer den Kernpunkt: nicht der Umstand, daß die Rechtschreibung, wie sie damals bestand, nicht rein phonetisch sei, war das Unglück, sondern die Unsicherheit in der Schreibung zahlreicher Wörter, die hauptsächlich beruhte auf der Ungleichmäßigkeit in der Behandlung ganz gleichartiger Fälle. Diese Unsicherheit wurde vor allem in den Schulen unangenehm empfunden und in den Druckereien, wo eine Uneinigkeit herrschte, die zu dem buntesten Allerlei führen konnte.

Bezeichnend für die Lage der Dinge ist die Art, wie der österreichische Entwurf[6]) zu der Frage im Jahre 1849 Stellung nahm; soweit man sehen kann, das erstemal, daß ein offizieller Lehrplan die orthographische Frage amtlich berührte und die Lage schmerzlich empfand: „Welche Orthographie der deutschen Sprache der Lehrer zu befolgen, und durch Unterricht und Übung den Schülern zu eigen zu machen habe, läßt sich bei dem gegenwärtigen Zustande des Gegenstandes, wo das auf historische Forschung gegründete Bewußtsein von den Sprachgesetzen mit einer zum Theil zufälligen und unbegründeten Sitte kämpft, und die Entwickelung noch unvollendet ist, nicht durch eine allgemeine Anordnung festsezen. Wenn das Gymnasium, zumal in Rücksicht der Aufgabe, welche es in seinen höheren Klassen verfolgt, es nicht von sich abzulehnen hat, daß es zur Verbreitung einer einfachen, in der Sprache selbst begründeten Orthographie an seinem Theile mitwirke, so ist doch die größte Mäßigung hierin zu empfehlen, damit nicht der Schüler in den Fall komme, für den wirklichen Gebrauch im Leben sich das wieder abgewöhnen zu müssen, was er auf der Schule mit Mühe erlernt hat. Dasselbe Interesse der

Schüler gebietet, daß sich die von ihm geforderte Orthographie von der im Lesebuche der Schule befolgten möglichst wenig unterscheide; die orthographischen Übungen und die Leseübungen wirken sonst hemmend aufeinander, statt einander zu fördern. Mit Entschiedenheit zu fordern ist endlich, daß die jedesmaligen Lehrer der deutschen Sprache sich über die von den Schülern zu fordernde Orthographie genau im Einzelnen verständigen, damit nicht der leicht mögliche Fall eintrete, daß den Schülern in der einen Klasse als Fehler angerechnet werde, was in der anderen Klasse von ihnen gefordert ist."

Dieser Zustand, den der österreichische Entwurf in maßvollen Worten beklagte, konnte auf die Dauer nicht so bleiben: Unterrichtsbehörden und Lehrer mußten die vielfachen Unzuträglichkeiten und Mißstände in der Schule am bittersten empfinden, und ihr Wunsch war berechtigt, den Schülern Mühe und Zeit zu sparen, um sie für etwas Besseres aufzuwenden, als auf Dinge, die im Grunde Kleinigkeiten waren. Grimms Wort „niemand behelligt sich gern mit Kleinigkeiten" hatte auch für die Schule in erweitertem Sinne seine Bedeutung, daß niemand, der Herz hat, auch andere nicht gern mit Kleinigkeiten behelligt und daß besonders die deutsche Jugend zu gut dazu ist, um mit „Wust und Unflat", wie Jacob Grimm es einmal nannte, auf dem Gebiete der Muttersprache belästigt zu werden.

Um diese Mißstände zu beseitigen, ging zuerst das Ober-Schulkollegium des Königreichs Hannover vor. Maßgebende und leitende Persönlichkeiten dabei waren Ober-Schulrat Kohlrausch in Hannover und der Direktor des Lüneburger Johanneums Hoffmann. Man berief im September 1854 „eine Konferenz sachkundiger Lehrer, um deren Urteil darüber zu vernehmen, wie unter Festhaltung des allgemein herrschenden Gebrauches, wo ein solcher sich findet, in den hauptsächlicheren Fällen der Gebrauchsschwankungen die Schreibweise festzustellen sei, und danach Ausarbeitungen zu veranstalten, welche dazu geeignet sind, eine größere Gleichmäßigkeit in der Schreibweise — vornehmlich durch den Gebrauch beim Schulunterricht, dann aber auch durch sonstige Benützung — herbeizuführen". Das Ergebnis der Konferenz erschien: „Regeln und Wörterverzeichnis für deutsche Rechtschreibung, gedruckt auf Veranstaltung des Königlichen Ober-Schulkollegiums zu Hannover", zum größten Teil ein Werk des genannten Direktors Hoffmann. In diesem Werke liegt die Regel über die S-Laute in doppelter Form vor, einmal nach dem Gottsched-Adelungschen Brauche, dann nach historischen Gesichtspunkten. Diese Doppelstellung wurde verlassen in der von Seffer und Dieckmann im Auftrage des Ober-Schulkollegiums verfaßten Anleitung zur deutschen Rechtschreibung.[6]) Nur die älteren Regeln wurden beibehalten und zwar auf Wunsch der größeren Mehrzahl der höheren Schulen Hannovers. Dem Königreich Hannover folgt Württemberg mit „Regeln und Wörterverzeichniß für die deutsche

Rechtschreibung zum Gebrauch in den württembergischen Schulen amtlich festgestellt Stuttgart 1861". Auch die preußische Regierung äußerte sich. Sie ließ von Müllenhoff einen Entwurf ausarbeiten, der aber nicht in die Öffentlichkeit kam. Man beschränkte sich darauf in einer Zirkularverfügung (13. Dezember 1862)[7]) über das Ziel des deutschen Unterrichts auch die Frage der Orthographie im Zusammenhang mit der Interpunktion amtlich zu berühren: „Die in den Principien der deutschen Orthographie und Interpunction noch herrschende Unsicherheit ist kein Grund, den Schülern darin Willkür oder Unachtsamkeit nachzusehen. Die Schule hat das auf diesem Gebiet durch das Herkommen Fixirte in den unteren und mittleren Klassen in sicherer Anwendung einzuüben; und es ist dem einzelnen Lehrer nicht zu gestatten, die Übereinstimmung des Verfahrens, zu welcher die Lehrer derselben Anstalt sich vereinigen müssen, um theoretischer Gründe willen zu stören." Es wird dann noch auf die Unsicherheit in Orthographie und Interpunktion selbst in den oberen Klassen hingewiesen und größere Strenge in den unteren Klassen und bei der Versetzung von III nach II zur Pflicht gemacht. Diese Verfügung war ja recht klug und weise; aber praktisch war sie wertlos: Was war denn durch Herkommen fixiert? Das mußten die Lehrer doch wissen. Da die Behörde sie bei dieser Frage im Stich ließ, griffen sie zur Selbsthilfe und schritten zu selbständiger Vereinigung. Diesen Weg hatte man schon im Jahre 1857 in Leipzig eingeschlagen und auf Veranlassung des Direktors Vogel eine Kommission gewählt, die Klarheit in die Frage bringen sollte. Das Ergebnis wurde zusammengestellt[8]) und für die Schüler ein Auszug angefertigt: „Regeln und Wörterverzeichnis für deutsche Rechtschreibung, zunächst zum Gebrauch in der Realschule und den Bürgerschulen zu Leipzig." Man schloß sich ursprünglich an das Hannoversche Büchlein an, in der zweiten Auflage wich man ab (mis, nis, ieren statt miß, niß, iren).

In Berlin ging man 1871 in ähnlicher Weise vor. Auf Antrag des Direktors Bonitz wählte der Verein der Gymnasial- und Realschullehrer eine Kommission von fünf Fachmännern, die ein kurzes Regeln- und Wörterverzeichnis abfaßte, das in der Versammlung vom 24. Mai angenommen wurde. Das Regelbuch schloß sich an Raumer an; als „Grundsatz" stand an seiner Spitze: „Bezeichne jeden Laut, den man bei richtiger und deutlicher Aussprache hört, durch das ihm zukommende Zeichen." Die Vorbemerkungen aber erkannten die Grenzen an, die jener Grundsatz durch die Rücksicht auf die Verwandtschaft der Wörter finde. Zahlreiche Doppelschreibungen waren aufgenommen, um auf den schwankenden Gebrauch und die sich widersprechenden Anschauungen der Mitglieder des Vereins Rücksicht zu nehmen. Daß man diese Übereinkunft im richtigen Geiste getroffen, bewies ihr Erfolg: das Büchlein fand Eingang weit über die Grenzen Berlins hinaus: ungefähr 70000 Exemplare sind von 1871—1880 abgesetzt worden. — Neue Anregung empfing die orthographische Frage

durch die Berliner orthographische Konferenz vom Jahre 1876, die veranlaßt war durch Wünsche, welche bei den Beratungen von Delegierten der Bundesregierungen über Fragen des höheren Schulwesens im Jahre 1872 laut geworden waren. In Übereinstimmung mit den deutschen Regierungen ersuchte Minister Falk Rudolf von Raumer um einen Entwurf, welcher den Beratungen der 76er Konferenz zugrunde gelegt wurde. In elf anstrengenden Sitzungen wurde der Entwurf durchberaten; an manchen Stellen war man einig, an anderen nicht. Die Verhandlungen wurden gedruckt.[9]) Aber irgend ein praktisches Ergebnis hatten sie nicht, wenn man nicht etwa die Zurechtweisung eines Lehrers durch ein Provinzial-Schulkollegium dahin rechnen will, der die Beschlüsse der Konferenz bei seinen Aufsatzkorrekturen sich zu eigen gemacht hatte.

Inzwischen gingen die anderen Staaten deutscher Zunge ihre Wege weiter; dazu drängte sie die Not der Schule. Die österreichische Verwaltung ordnete für die Volksschulen unter dem 2. August 1879 ein Orthographiebuch an. Die höheren Schulen wurden im Sinne des Entwurfs (s. S. 315) auf Einheit an jeder Schule hingewiesen. Um den verschiedenen höheren Schulen denselben Segen der Einigung zu bringen, beauftragte der Verein Mittelschule den Prof. Blume mit einem Entwurf, der, ausgearbeitet nach den Beschlüssen der Berliner Konferenz, schließlich angenommen und „halbamtlich" veröffentlicht wurde.[10]) Bayern folgte bald nach. Durch Ministerialerlaß vom 21. September 1879[11]) wurde das bei Oldenbourg in München erschienene Büchlein „Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch an den bayerischen Schulen" an allen Schulen des Königreichs dem Unterricht in der Art zugrunde gelegt, daß die Lehrer für die Durchführung der darin aufgestellten Normen der Rechtschreibung in allen schriftlichen Ausarbeitungen der Schule Sorge zu tragen hatten. Dieses Regelnbuch war von Rudolf von Raumer aufgestellt auf Grund des Entwurfs für die orthographische Konferenz von 1876 und auf Grund ihrer Beschlüsse. Sein Entwurf schloß sich eng an das Berliner Orthographiebuch von 1871 an. Der Zusammenhang der ganzen Entwickelung war damit gewährleistet. Verstärkt wurde er noch dadurch, daß der bayerische Staatsminister seinem preußischen Kollegen von allen seinen Anordnungen Kenntnis gegeben hatte in der Erwartung, daß die Herstellung einer gleichmäßigen deutschen Rechtschreibung in den sämtlichen Schulen Deutschlands in nicht allzuferner Zeit gelingen werde. Kaum war diese Erwartung ausgesprochen, als etwas geschah, das ihre Erfüllung gefährdete. Die Firma Breitkopf und Härtel in Leipzig hatte, ohne von den Maßnahmen der bayerischen Regierung etwas zu wissen, am 24. September 1879 ein von Sanders bearbeitetes „Orthographisches Hilfsbuch" den gesamten buchhändlerischen Firmen zur Annahme empfohlen. Nachdem eine ansehnliche Anzahl von Druckereien sich der Firma Breitkopf angeschlossen hatten, trat diese an den preußischen Unterrichtsminister heran mit dem

Antrag, zu genehmigen, daß die Schulbücher in dieser Orthographie gedruckt würden. So vor die Wahl gestellt, konnte man in Preußen die orthographische Bundestreue, die man bisher gepflogen, nicht brechen; andererseits durfte man den Wirrwarr durch die Sanderssche Orthographie nicht vergrößern. So wurde denn dem Professor W. Wilmanns in Bonn der Auftrag gegeben, im Verein mit dem Berliner Provinzialschulrat Klix und dem Direktor des köllnischen Gymnasiums Kuhn „in möglichster materieller Übereinstimmung“ mit der bayerischen Orthographie ein Büchlein für die preußischen Schulen abzufassen. Im Januar erschien das Buch; am 21. Januar 1880 eine Zirkularverfügung des Ministers Puttkamer,[12]) die nach einem Rückblick auf die bisherigen Arbeiten auf diesem Gebiete, insbesondere auf die Vorarbeiten und Vorschläge Rudolf von Raumers vom Beginn des Schuljahrs 1880/81 das Buch „Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preußischen Schulen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung“ an allen Schulen als Norm für den orthographischen Unterricht vorschrieb und anordnete, daß binnen fünf Jahren alle Lehr- und Lesebücher mit anderer Orthographie zu beseitigen seien. Als leitende Grundsätze bezeichnet der Erlaß diese drei: dem allgemeinen Schreibgebrauch einen festen Stamm zu erhalten; die schwankenden Schreibweisen festzustellen und die zweckwidrigen Schreibweisen maßvoll zu berichtigen.

Die Zirkularverfügung rief großes Aufsehen hervor; die Stellungnahme war eine sehr verschiedenartige: dort, wo man die Bemühungen zu schätzen wußte, die dreißig Jahre lang die orthographische Frage verursacht hatten und wo man die Mühen und Mißhelligkeiten verstand, die der Schule aus einem unhaltbaren Zustande der Ungewißheit erwuchsen, wurde die Verfügung als etwas Naturnotwendiges mit Freuden begrüßt. Doch in anderen Kreisen war die Beurteilung anders, zum Teil von einer Schärfe und Schroffheit, für die den Sachkundigen jedes Verständnis fehlte. Es taten sich hier wie so oft bei Schulreformen alles zusammen, was gesunden Fortschritt in der Welt seit jeher gehindert hat: der Unverstand, dem Mangel an Sachkenntnis den Übermut raschen Urteils erhöht; der Unmut der in seiner Ruhe aufgescheuchten Bequemlichkeit; der Zorn des Vorurteils, das bekanntlich „auf der Wage der Gerechtigkeit so gut wie nichts wiegt“ und deshalb um so aufgeblasener einherschreitet; die ganze Schar der Prinzipienreiter, die entweder an alten unfehlbaren Dogmen hängen oder das Neue verachten, weil es nicht gerade nach ihrem Schema geraten ist; politischer Parteiklüngel, der gerade bei diesem Ministerium manches auszusetzen hatte und sich freute, nun auch noch die Orthographie auf die Karre laden zu können, ohne dabei zu bedenken, daß Falk begonnen hatte, was Puttkamer ausführte, und allen diesen sonderbaren Mächten gesellten sich auch noch materielle Interessen hinzu, die von der Neuerung Schaden fürchteten. — Die offizielle Regelung der Angelegenheit ging inzwischen

ihren Weg. Der Unterrichtsminister wandte sich zunächst an die übrigen Minister mit dem Ersuchen, ihm durch Einführung der neuen Rechtschreibung in ihren Dienstzweigen zur Seite zu gehen und fand bei einzelnen williges Entgegenkommen. In diese Verhandlungen schlug wie ein Blitz aus heiterem Himmel eine Verfügung des Reichskanzlers vom 28. Februar 1880 an die Reichsbehörden folgenden Wortlauts: „Zur Vermeidung von Mißverständnissen und zur Erhaltung der in der dienstlichen Correspondenz nothwendigen Einheit der Schreibweise ersuche ich Ew. . . . darauf zu halten, daß im Reichsdienste an der Rechtschreibung, wie sie bisher in übereinstimmender Praxis üblich ist, so lange festgehalten werde, bis im Wege der Reichsgesetzgebung oder einstimmiger amtlicher Vereinbarung eine Abänderung herbeigeführt sein wird. — Willkührliche (!) Abänderungen von der bisher in unserem amtlichen Verkehre allgemein üblichen und von den jetzigen Beamten auf den Schulen übereinstimmend erlernten Rechtschreibung sind dienstlich zu untersagen und nöthigenfalls durch steigende Ordnungsstrafen zu verhindern. v. Bismarck.“ Diese im lapidaren Stil und zum Teil barocker Orthographie gehaltene Verfügung verfehlte ihre Wirkung nicht. Der Kultusminister schloß sich am 29. April diesem Vorgange im Einverständnis mit dem Staatsministerium an und erklärte in einer Verfügung an die Provinzial-Schulkollegien, Kgl. Regierungen und Konsistorien, daß seine Bestimmungen vom 21. Januar sich auf die Anwendung der durch das Regelbuch geordneten Schreibweise in den Schulen beschränkten. Die Verfügung fährt dann fort: „Bei der Vorbereitung des Gegenstandes ist indeß nach dem Vorgange der gleichartigen Kgl. bayerischen Verordnung sorgfältig darauf Bedacht genommen worden, daß die bei dem Schulunterricht anzuwendende Schreibweise nicht eine dauernde Trennung zwischen der Rechtschreibung der Schule und derjenigen der gebildeten Kreise außerhalb der Schule herbeiführe, vielmehr ihrer ganzen Anlage nach darauf eingerichtet sei, allmählig auch in den letzteren Aufnahme finden zu können. Daß diese Auffassung keine unberechtigte gewesen, beweist die Thatsache, daß die neue Schulorthographie bereits in weiten Kreisen Eingang gefunden hat. Was dagegen die Einführung der für den Schulunterricht vorgeschriebenen Orthographie in den amtlichen Verkehr der Staatsbehörden betrifft, so bedarf dieselbe, da auf die Erhaltung der Gleichmäßigkeit des Schreibgebrauchs bei allen Staatsbehörden Werth zu legen ist, einer ausdrücklichen Anordnung.

Bis zum Erlasse einer solchen wird es daher angemessen sein, die bisher übliche Rechtschreibung beizubehalten. Da einzelne der mir unterstellten Behörden aus eigener Bewegung dieselbe aufgegeben haben, so veranlasse ich das pp. für den dienstlichen Verkehr innerhalb meines Ressorts die frühere Schreibweise in den amtlichen Ausfertigungen bis auf Weiteres auch künftig anzuwenden und hiernach die nachgeordneten Staatsbehörden mit der etwa erforderlichen Anweisung zu versehen.

Es versteht sich von selbst, daß durch die gegenwärtige Anordnung keinem Beamten eine Nöthigung in Betreff der in den von ihm gefertigten Concepten zu befolgenden Orthographie auferlegt werden soll."[13]) —

Die beiden Verfügungen vom 28. Februar und 29. April sind wörtlich angeführt, weil sie in der geschichtlichen Entwickelung der orthographischen Frage eine charakteristische Rolle spielen und zeigen, unter welch ungünstigen Auspizien die neue Orthographie ins Leben trat. Am glücklichsten war die Jugend daran; sie war nun wirklich von vielem unnützen Ballast und von unnützer Mühe befreit; am unglücklichsten aber waren die Lehrer gestellt, die nach oben, wenn sie in amtlicher Stellung waren, auch womöglich bei Korrekturen amtlicher Abiturientenarbeiten, die alte Orthographie anwenden mußten, im Verkehr mit der Jugend der neuen Rechtschreibung sich freuen durften. Wie in manchen Behörden es vorzeiten üblich war, vor seinem Vorgesetzten stets im Frack, mochte er auch noch so fadenscheinig sein, zu erscheinen, sonst aber in verständigem Rocke wandeln zu können, so ging es jetzt der Orthographie; das Wort R. Hildebrands, daß man der Jugend gegenüber mit der Orthographie, die ja immer und immer nur das Kleid des Wortes sei, die äußerste Muttergeduld haben und sie wenigstens so behandeln möge, daß sie nie davor Angst bekommen möchte, galt jetzt den Lehrern mit ihrer Orthographie à deux mains. — Trotz der ungünstigen Auspizien hat die neue Rechtschreibung sich nicht nur erhalten, sondern stetig ausgedehnt und schließlich den Sieg behalten. Anfangs mieden und haßten sie viele; aber allmählich nahm die Abneigung vor dem dunkeln Unbekannten ab, als Zeitschriften und Zeitungen, ohne viel Aufhebens davon zu machen, den Lesern das Neue brachten, ohne daß diese es eigentlich recht merkten. Von den deutschen Staaten schlossen sich sofort Oldenburg und Reuß j. L. an Preußen an; Mecklenburg, Sachsen, Baden, Württemberg ließen für ihre Schulen besondere Bücher anfertigen, die zur preußischen und bayerischen Rechtschreibung im intimsten Verhältnis standen. Die Frucht reifte so in aller Stille und brauchte nur noch gepflückt zu werden. Das geschah unter dem Ministerium Studt auf der „Orthographischen Konferenz", die vom 17. bis zum 19. Juni 1901 in Berlin tagte und zu der nicht nur alle Bundesregierungen, sondern auch die österreichische Regierung einen Kommissar entsandte. Am 2. April 1902 verkündete ein Erlaß[14]) des preußischen Kultusministers, es hätten sich sämtliche Bundesregierungen mit der Veröffentlichung der von ihren Kommissaren im Juni 1901 vereinbarten „Regeln für die deutsche Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis" einverstanden erklärt. Für Preußen wurde die Einführung dieser Rechtschreibung, die im ganzen und großen der von 1880 entsprach, mit dem Beginne des Schuljahres 1903/04 festgesetzt. Die jahrelange mühsame Klein- und Feinarbeit hatte Reinhold Köpke unter Mitwirkung von K. Erbe, K. Duden und W. Wilmanns geleistet.

Nun war wirklich und wahrhaftig eine einheitliche Rechtschreibung für das ganze Deutsche Reich und Österreich geschaffen. Der Zwiespalt zwischen Schule und Amt ist geschwunden, der Zwiespalt zwischen Schule und Leben gleicht sich immer mehr aus; und schon heute kann man sagen, daß es so ist, als ob es immer so gewesen wäre.

[1]) W. Wilmanns, Kommentar zur Preußischen Schulorthographie, Berlin 1880, Weidmann, S. 9 ff. Die Orthographie in den Schulen Deutschlands, 2. umgearbeitete Ausgabe des Kommentars zur preußischen Schulorthographie, Berlin 1887, S. 9 ff. Diesen beiden trefflichen Werken des um die Förderung der Rechtschreibung hochverdienten Verfassers schließen sich die Ausführungen dieses Abschnittes vielfach aufs engste an. Außerdem ist benutzt der Aufsatz „Rechtschreibung" in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik, Band V, 1898, von K. Duden, dem nicht minder verdienten Förderer der Schulorthographie. — [2]) K. Weinhold in der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, 1852. — [3]) Michaelis, Vereinfachungen der deutschen Rechtschreibung, Berlin 1854. — [4]) Rudolf von Raumer, Gesammelte sprachwissenschaftliche Schriften, 1863. Die unsere Frage betreffenden Abhandlungen erschienen von 1855 an in der Zeitschrift für die österr. Gymn. Besonders wichtig sind: Über deutsche Rechtschreibung: I. Das Prinzip der deutschen Rechtschreibung; II. Die Verbesserung der deutschen Rechtschreibung und die Feststellung streitiger Schreibweisen, 1855, a. a. O. S. 108, 142. Die Konsequenzen der neuhistorischen Rechtschreibung und das historisch-phonetische Prinzip, 1856, a. a. O. S. 213. Weitere Beiträge zur deutschen Rechtschreibung 1857: I. Die Prinzipien; II. Die Verwendung der Zeichen ß und ſſ und der ihnen in lateinischer Schrift gleichgesetzten ſs und ss, a. a. O. S. 242, 261. — [5]) Entwurf etc. S. 125 f. — [6]) Anleitung zur deutschen Rechtschreibung. Ausgabe für Elementarklassen der höheren Schulen und für Mittel- und Volksschulen. Zusammengestellt im Auftrage des kgl. Ober-Schulkollegiums zu Hannover von G. H. Seffer und H. Dieckmann, Hannover 1857. — [7]) Wiese, V. u. G. I[3], S. 178. — [8]) Über deutsche Rechtschreibung vom wissenschaftlich-praktischen Standpunkt, herausgeg. von Dr. K. Klaunig, Leipzig 1857. — [9]) Verhandlungen der zur Herstellung größerer Einigung in der deutschen Rechtschreibung berufenen Konferenz. Berlin, den 1. bis 15. Januar 1876. Halle. — [10]) Regeln der deutschen Rechtschreibung, herausgegeben vom Verein „Mittelschule", Wien 1879. — [11]) Vgl. Schulordnungen für Bayern (Füger) a. a. O., S. 11. — [12]) Wiese, V. u. G. I[3], S. 181. — [13]) Im Zentralblatt für das höhere Unterrichtswesen findet man diese Verfügung nicht; sie war also unter eine Art von verschämter Öffentlichkeit gestellt. — [14]) Beier a. a. O., 2. Aufl., Ergänzungsheft, S. 1 ff.

40. Stilübungen (Aufsatz, Vortrag und poetische Übungen): Die allgemeinen und besonderen Lehrpläne, die amtlichen Weisungen und der Betrieb in den Schulen. Einen ziemlich genauen Einblick in die Behandlung des deutschen Aufsatzes auf unseren höheren Schulen im Anfange des 19. Jahrhunderts gewährt uns der neue Lehrplan des Joachimsthalschen Gymnasiums vom Jahre 1803.[1]) Auf der untersten Klasse (der dritten der vorbereitenden unteren Abteilung) wurden nur sehr leichte Fragen, größtenteils über sinnliche Gegenstände gegeben, worüber der Lehrer sich vorher mit den Schülern unterhalten hatte, damit es ihnen nicht an einem guten Stoff fehle. Die Ausarbeitungen waren ganz kurz, höchstens eine halbe Quartseite, damit der Lehrer sie alle durchsehen und gehörig verbessern konnte. Bei der Rückgabe wurden diejenigen Fehler unter Angabe von Gründen besonders gerügt, welche die meisten Schüler gemacht hatten. Hauptregel für die unterste Klasse war, nicht zuviel schreiben zu lassen, aber desto mehr zu halten auf Reinlichkeit, Pünktlichkeit und Richtigkeit dessen,

was die Schüler zu schreiben hatten. Das Pensum der Klasse war, daß die Schüler sehr grobe orthographische und grammatische Fehler vermieden und die Gründe dafür anzugeben wußten; sie mußten dazu die Fertigkeit besitzen, ihre Gedanken über sinnliche Gegenstände zunächst mündlich, dann schriftlich vorzutragen. Bei den häuslichen Ausarbeitungen der nächsten (zweiten vorbereitenden Klasse) wurde schon auf Zusammenhang und Periodenbau gesehen. Der Stoff, über den sich der Lehrer zunächst mit den Schülern unterhielt, war aus dem Kreise der dem Alter angemessenen Kenntnisse genommen und erhielt seine Einkleidung in Billetts, Briefen, Erzählungen, Beschreibungen und Erklärung leichter Sprichwörter, die zuvor vom Lehrer durch Beispiele erläutert waren. Der häufige Gebrauch der Schultafel wird auch in dieser Klasse empfohlen. Zur Versetzung in die höhere Klasse wurde Geschicklichkeit gefordert, auf der Stelle ein sprachrichtiges Billett oder eine kleine Erzählung eines bekannten Faktums abfassen zu können. In der ersten vorbereitenden Klasse wurden für die Anfertigung von allerlei Arten von Aufsätzen den Schülern gute und schlechte Muster gegeben, woran das Gute und Schlechte aufgesucht wurde. Bei den häuslichen Ausarbeitungen, welche sich auf allerlei Gegenstände, besonders aus dem bürgerlichen Leben erstreckten, wurde auf Vermeidung der Zweideutigkeit des Ausdrucks Rücksicht genommen, bis daß die Schüler dahin gelangten, mit einer gewissen Leichtigkeit jede von ihm gefaßte Idee, auch im gehörigen Zusammenhang mit anderen Ideen vorzutragen in einer bestimmten, vorgeschriebenen Form der Einkleidung, z. B. der Briefform. Zu dem Ende wurde der Stoff eines jeden Aufsatzes zunächst besprochen und dann Briefe über eine schwierigere Materie, Beschreibungen oder Erzählungen mit eingewebten oder angehängten Raisonnements, Übertragungen eines Gedichts in Prosa, Auseinandersetzungen einer auf das Praktische Einfluß habenden Idee u. ä. angefertigt. Diese Ausarbeitungen wurden scharf durchgesehen und aus ihnen ein paar gute und schlechte ausgewählt, um in Anknüpfung an sie der ganzen Klasse das Nötige einzuschärfen. Die so geübten Schüler wurden dann aus der ersten vorbereitenden Klasse in die rhetorischen Klassen versetzt oder sie gingen zu einer anderweitigen Bestimmung ab. Die ersteren mußten bei einer Prüfung fast ganz sprachrichtig schreiben und auf der Stelle eine mit Raisonnement verbundene Erklärung einer bekannten Tatsache schriftlich abfassen.

Ziehen wir die Summe: die Art der Behandlung in den drei vorbereitenden Klassen war im wesentlichen die der Reproduktion, die Stoffe, die man wählte, waren sinnlicher, anschaulicher Art aus dem Gesichtskreise und der Erfahrung des Schülers, wobei maßvoll allgemeine Gesichtspunkte eingewebt oder angeknüpft wurden. Interessant ist, daß eine so hochgestochene Anstalt wie das Joachimsthalsche Gymnasium zu einer Zeit, wo noch nicht das Einjährigen-Examen die Studien störte, auf das bürgerliche Leben klug Rücksicht nahm: es scheint diese maßvolle Utilität dem Geiste der Schule

nicht geschadet zu haben. — Dieses praktischen, auch auf des Lebens Nützlichkeiten bedachten Sinnes schämte man sich auch in den oberen — den rhetorischen Klassen am Joachimsthalschen Gymnasium nicht. Der neue Lehrplan vom Jahre 1803 sagt in dieser Beziehung (§ 14): „Dieser Unterricht soll den Schüler dahin leiten, daß er in mündlichem und schriftlichem Ausdruck der Ideen sich durch alle die Eigenschaften empfehle, welche schon im gemeinen Leben und in öffentlichen Berufsangelegenheiten von dem Vortrage jedes Geschäftsmannes, ja überhaupt jedes gebildeten Menschen gefordert werde. Zu dem Ende soll dieser Unterricht, mit steter Berücksichtigung auf grammatische Richtigkeit, wozu schon der Grund in den vorbereitenden Klassen gelegt ist, vorzüglich dahin abzwecken, den jungen Leuten nicht nur zu Correktheit und Gewandtheit des Ausdrucks zu verhelfen, die sich vorzüglich in den Wendungen, Übergängen und im Periodenbau zeigt, sondern sie auch mit der materiellen und formellen Güte der Ideeneinkleidung, die sich theils in der Deutlichkeit und interessanten Darstellung, theils in der Form (z. B. eines Briefes, Berichts, einer Abhandlung usw.) zeigt, bekannt zu machen und darin zu üben." Zur Erreichung dieses Zweckes wurde der rhetorische Unterricht, wobei das Meierottosche Lehrbuch (s. S. 149, 152) zugrunde gelegt wurde, auf die drei Klassen (in wöchentlich 2 Stunden außer einer besonderen Ausarbeitungsstunde) in folgender Ordnung verteilt: In der dritten (untersten) Klasse wurde die aus Beispielen entwickelte Theorie des angenehmen Vortrags sinnlicher Gegenstände gelehrt, wobei die Schüler schriftliche Aufsätze (interessante Beschreibungen, Schilderungen, Erzählungen) anfertigen mußten, nach welchen sie untereinander zertierten. Das Pensum der zweiten Klasse umfaßte die Theorie des angenehmen Vortrags nichtsinnlicher Gegenstände. Auf Deutlichkeit, Bestimmtheit und Energie des Ausdrucks wurde besonders Rücksicht genommen. In der ersten Klasse wurde die edle und erhabene Schreibart gepflegt. Den Schluß machte die allgemeine Theorie der Rhetorik und Poetik nach Eschenburgs Lehrbuch. — Der Lehrplan am Joachimsthalschen Gymnasium war aus dem Geiste Meierottos geboren; er baut sich in einer Art von konzentrischen Kreisen in der vorbereitenden Stufe und der eigentlichen Gymnasialstufe, den rhetorischen Klassen, auf; beide Male das Sinnliche, Konkrete, Anschauliche, Praktische zum Ausgangspunkte nehmend, um aufzusteigen zu allgemeinen Ideen und der Kunst, diese zur Darstellung zu bringen.

Einen anderen Aufbau bildet der Süvernsche Lehrplan vom Jahre 1816;[2]) er nimmt (§ 5) drei Stufen des Unterrichts an: auf der unteren (2 Klassen in zwei Jahren) verlangt er, daß sich der Schüler mündlich und schriftlich ohne Provinzialismen und Sprachfehler in kleinen Gefügen ausdrücken könne, auf der mittleren (drei Jahre: 1 in IV, 2 in III) Stufe soll der Schüler im Auffassen größerer Ganzen geübt sein und diese Fertigkeit durch Auszüge bewähren; der Stil kann zwar ohne Schmuck, muß aber

durchaus sprachrichtig, dabei zusammenhängend und fließend sein. Auf der obersten Stufe (zwei Jahre für II, drei für I) ist im Deutschen der Sinn für Schicklichkeit und Angemessenheit auszubilden, ebenso für die verschiedenen Gattungen der Schreibart, für das Rhythmische und die Verständlichkeit des einzelnen und ganzen. Auf die einzelnen Klassen (§ 10) verteilt der Süvernsche Plan die Aufgaben in folgender Weise. Sexta: Bilden und Analysieren leichter, dann zusammengesetzter Sätze. Quinta: Die Satzbildung erweitert sich zur Bildung von Ganzen aus wenigen Sätzen bestehend. Quarta: Das Vorgelesene oder sonst Erzählte wird in mündlichem Vortrage wiederholt. Die schriftlichen Übungen bestehen in abgekürzter Wiederherstellung des Gehörten oder weiterer Ausführung eines im kurzen angegebenen Stoffs, auch kleinen Kompositionen von eigener Erfindung. Bei diesen Übungen soll scharf auf grammatische Richtigkeit gesehen werden. Tertia: Die schriftlichen Übungen sollen noch mehr hervortreten. Wohlgeordnete Auszüge aus größeren Ganzen sind neben der freien Ausführung gegebener Themata häufig anzuordnen; die Aufsätze müssen Zusammenhang, Reinheit und Klarheit des Ausdrucks haben. Sekunda: Bei nicht vernachlässigten Stilübungen soll hier das Lesen das Übergewicht haben. Den Stilübungen liegen größtenteils frei ausgearbeitete Themata zugrunde; die mündlichen Vorträge schreiten dabei gleichmäßig fort. Prima: Die hier überwiegend hervortretenden Stilübungen müssen beweisen, wie genau und mit welchem Sinne das bisherige aufgefaßt worden ist. Daß ein Lehrer die Stilübungen leitet und daß die Schüler die eigenen Aufsätze kritisieren, erscheint vorteilhaft. Poetische Übungen sind nicht zu verwerfen, jedoch mit großer Beschränkung und Vorsicht anzuordnen und mit Strenge zu behandeln.

Diese Lehrpläne haben ja niemals allgemein verbindliche Kraft erhalten, sie wurden nur als allgemeine Richtschnur festgestellt, den Provinzialbehörden als solche mitgeteilt und von diesen den einzelnen Anstalten als Ziel empfohlen, wobei es dann an Abzügen, Zusätzen und Änderungen nicht fehlte. Jedenfalls haben die Süvernschen Pläne das Gute gebracht, daß sie anregten. Diese Anregung machte sich besonders fühlbar auf dem Gebiete der Stilübungen; weniger tritt die Pflege der Lektüre hervor; so z. B. in dem Lehrplane des Greifswalder Gymnasiums vom Jahre 1818,[3]) in welchem dem über Gebühr häufigen Aufsatze dieselbe zentrale Bedeutung gegeben ist wie bei Süvern. Dazu kommt der eigentümlich formalistisch-gedächtnismäßige Betrieb des Stils. Regeln aus Heinsius' kleiner theoretisch-praktischen Sprachlehre werden in Quarta auswendig gelernt und ihre Anwendung in kleinen Aufsätzen wird geübt. In Tertia ist in der Woche eine Stunde für Stilübungen angesetzt; für diese müssen die Schüler ein ihnen hauptsächlich aus der Geschichte und sonstigen Gegenständen des Unterrichts gegebenes Thema zu Hause anfertigen und Tags vor der Stilstunde einliefern. Der Lehrer sieht die Arbeiten zu Hause

nach, spricht darüber mit den Schülern in der Stilstunde und macht sie mit den Regeln des guten Stils bekannt. In der obersten Klasse tritt zu diesen Übungen der Vortrag über die Lehre vom guten Stil; auf mündlichen Vortrag wird in den beiden obersten Klassen ein verhältnismäßig starkes Gewicht gelegt.

Zehn Jahre später finden wir am Greifswalder Gymnasium ein noch größeres Gewicht auf den Unterricht im deutschen Stil gelegt. Interessant ist dabei (in Quinta) die Verknüpfung der sprachlichen Übungen mit einem realen Lehrstoff, dem naturgeschichtlichen, die hier um so leichter durchführbar war, weil der Lehrer des Deutschen zugleich den naturwissenschaftlichen Unterricht erteilte. Auch in der Quarta finden wir diese an die kleinen Facharbeiten unserer Tage erinnernden Ausarbeitungen. In den oberen Klassen (II und I) werden in zwei Stunden Stilübungen in Verbindung mit der Theorie des Stils nach Herlings Grundregeln des deutschen Stils betrieben.[4])

Wie hier am Greifswalder Gymnasium zeigt sich auch an anderen Stellen in den 20er Jahren das gesteigerte Interesse für die Pflege der Stilübungen und für eine Reform auf diesem Gebiet gegenüber der alten Art, diesen Unterricht rein rhetorisch zu behandeln. Auch die Schulaufsichtsbehörden nehmen — soweit ich sehe zum ersten Male — entschiedener Stellung zu den Einzelfragen und zwar in direkten Anweisungen und nicht mehr in zurückhaltenden Empfehlungen, wie das mit den Süvernschen Plänen geschehen war.

Von den Lehrplänen ist in hohem Grade der Beachtung würdig der Lehrplan des Friedrich Wilhelms-Gymnasium in Berlin,[5]) den Spilleke, der Direktor dieser Schule, im Jahre 1823 veröffentlichte.

Für die deutschen Arbeiten sind hier für die beiden unteren Klassen Aufgaben geschichtlichen Inhalts, besonders Märchen vorgesehen, „die für die Kinder das höchste Interesse haben, weil sie der erwachenden Seele einen Blick in eine höhere Welt öffnen, welche sich ihnen nicht anders als in der Gestalt des Wunders offenbaren kann". „In Quarta ist der Zögling schon aus der poetischen und mährchenhaften Welt in die des Historischen und Factischen eingetreten, er wird mit den realen Wissenschaften vertrauter; auch lernt er allmälig die classischen Schriftsteller kennen; zugleich reift der Verstand durch eigene Kraft von innen; hiernach sind die Gegenstände bedingt, welche in dieser und den folgenden beiden Classen den Kreis für die schriftlichen Darstellungen bilden, namentlich: Erzählungen nach dem Cornel, Justin, Cäsar; Nachbildungen einzelner Stücke aus Ovids Metamorphosen, Auszüge aus den gelesenen französischen Abschnitten, eine Übung, welche besonders dazu dient, das Wesentliche vom Unwesentlichen unterscheiden zu lernen; daneben Beschreibungen selbstgesehener Gegenstände, Gebäude, Gegenden, Maschinen, wobei vorzüglich auf Schärfe und lichtvolle Ordnung zu sehen ist. Indessen darf auch die Bildung der

Phantasie hier nicht vernachlässigt werden, dazu ist nichts zweckmäßiger als die Nachbildung oder eigene Erfindung von Fabeln, einer Gattung, welche den jungen Leuten am leichtesten gelingt, da sie auf der Gränze der Poesie und Prosa steht, indem in ihr ein allgemeiner Gedanke durch ein einzelnes Bild versinnlicht werden soll, und die zugleich auch deshalb sehr angemessen ist, weil sie den jungen Menschen gewöhnt, die Gegenstände der Natur auf eine sinnvolle Weise anzuschauen und aufzufassen."
„In Secunda und Prima hat der Schüler schon einen weiteren Gesichtskreis, jedoch nicht so, daß er fähig wäre, wie es bisweilen von ihm gefordert wird, Abhandlungen aus dem Gebiete der Moral und Philosophie zu machen, vielmehr müssen auch hier die Gegenstände der Bearbeitung aus seiner eigenen Lebenssphäre hervorgenommen und dem Standpunkte angemessen sein, welchen er in seiner intellectuellen und sittlichen Bildung erreicht hat. Vor allem ist es hier das große Reich der Geschichte, welches den Stoff dazu darbieten muß, indem theils vorzüglich bedeutende Momente herausgehoben und ins Einzelne gezeichnet, theils große Charaktere geschildert werden; insbesondere aber gehören hierher Betrachtungen über die Wendepunkte im Leben der Völker, damit auf diese Weise den Schülern allmälig der tiefere Sinn der Begebenheiten aufgehe, wobei es sich indeß von selbst versteht, daß der Lehrer ihnen zu Hülfe komme, und ihnen die Hauptgesichtspunkte selber vor Augen stelle, wie denn überhaupt für alle Übungen in dem ganzen Kreise dieses Unterrichts die unerläßliche Bedingung gilt, daß der Lehrer für jede Arbeit den Schülern eine Anleitung gebe, wie jedesmal der Gegenstand zu behandeln sei, indem nichts Verkehrteres gedacht werden kann, als wenn den Schülern das bloße Thema hingestellt wird, und es ihnen überlassen bleibt, dasselbe hin und her zu zerren, oder ein chaotisches Gemisch von unzusammenhängenden, unverdauten und schielenden Gedanken zum Besten zu geben. Ferner gehören zu den Aufgaben der beiden ersten Classen: Übersichten der gelesenen Abschnitte aus den lateinischen und griechischen Schriftstellern, Plane von ciceronianischen und demosthenischen Reden, Darlegung des Ganges eines platonischen Dialogs, Darstellung des Stoffes oder einzelner Charaktere aus einer Tragödie, der Gang einer Horazischen Ode oder Satire; hierzu kommen poetische Übersetzungen aus den alten Dichtern, wobei sich die Gelegenheit von selber darbietet, über die Prosodie der deutschen Sprache zu reden: ebenso Umbildung von prosaischen Darstellungen in poetische, wozu namentlich sich Geßners Idyllen gebrauchen lassen; eigene kleine poetische Versuche, wäre es auch nur, um die Schwierigkeiten der Sache kennen zu lernen, und sich eine größere Gewalt über die Sprache zu verschaffen. Vor Allem wichtig sind in diesen beiden Classen mündliche Vorträge, zu welchen freilich schon die historischen Lehrstunden benutzt werden, jedoch wird auch jede Gelegenheit in den deutschen Lectionen selbst für diesen Zweck wahrgenommen, insbesondere dadurch, daß ich

bald Diesen bald Jenen seine Arbeit, wenn sie sich dazu eignet, erst mündlich vortragen lasse, ehe ich zu der Beurtheilung derselben schreite, dann aber auch, daß ein Einzelner von Zeit zu Zeit über ein Thema, welches er vorher durchdacht hat, einen freien Vortrag hält." — Der Lehrplan ergeht sich dann des genauern über die Korrektur der Aufsätze, die in den untern und mittleren Klassen alle vierzehn Tage, in den oberen alle drei Wochen eingeliefert werden sollen. Die Anweisungen für die Korrektur sind kurz folgende: Die Fehler sind nicht nur zu unterstreichen, sondern mit kürzeren oder längeren Bemerkungen zu begleiten, damit die Natur des Fehlers klar wird; es sind nicht alle Arbeiten in der Klasse zu beurteilen, sondern nur solche, welche zu Bemerkungen Anlaß geben, die auch für alle lehrreich sind; dabei haben die Schüler selbst das Richtige zu suchen. Um die Sache noch mehr zu beleben, empfiehlt es sich, nach kurzen Andeutungen über das, was zu berichtigen ist, unter die Schüler die Arbeiten zu verteilen und dann diese selbst zur Besprechung zu veranlassen. Am Schlusse dieser Anweisungen kommt dann allerdings die wehmütige Einschränkung, daß die zwei Stunden, die von Quarta an fürs Deutsche zur Verfügung ständen, offenbar nicht hinreichen, wenn man diesen Lehrgegenstand mit Gründlichkeit behandeln wolle. Wir sind auf den Lehrplan des Friedrich-Wilhelms-Gymnasium von 1823 mit gutem Grunde näher eingegangen: Einmal beweist dieser Plan, daß in den zwanziger Jahren das Fundament gelegt ist für den Zukunftsbau des deutschen Unterrichts. Aufmerksamem Beobachter wird dabei nicht entgehen, daß dieser Plan anknüpft an die besten Leistungen der Vergangenheit, vor allem an Meierotto und seine Bemühungen für die deutschen Stilübungen; daß ferner dieser Plan zwar Anregungen empfängt von Süverns Plane, daß er aber in voller Bewegungsfreiheit auch seine eigenen Bahnen wandelt. Und weiter werden wir sehen, daß die nächste Zukunft und auch die weiteren Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts nicht das gehalten haben, was an Versprechungen gewissermaßen in diesem Plane lag; auch die Verfügungen der nächsten Jahrzehnte, die von den Aufsichtsbehörden ausgehen, stehen nur zu ganz geringem Teile auf der pädagogischen und didaktischen Höhe des Planes, wie er für das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium maßgebend sein sollte, aber in vollem Umfange nicht bleiben konnte, weil die knappen Lehrstunden nicht ausreichend Spielraum boten. — Mehr Unterrichtsstunden standen an anderen Gymnasien, wie z. B. am Gymnasium zu Stralsund, dem Deutschen zu Gebote, dem in den beiden unteren Klassen 6, in den beiden mittleren 4, in den beiden oberen 3 Stunden wöchentlich gewidmet wurden. Was hier geleistet oder vielmehr angestrebt wurde, sagt uns der Stralsunder Lehrplan[6]) vom Jahre 1827: „Sexta (2 Stunden): Die Hauptregeln der Orthographie in der Classe entwickelt, durch Sätze an die Tafel angeschrieben und von den Schülern nachgeschrieben, beständig erläutert; dann kleine Redestücke, Erzählungen, Gedichte u. dgl. dictiert und nachgesehen,

endlich freies Aufsetzen vorgetragener Erzählungen, erst in der Classe, dann zu Hause. Quinta: Orthographische und Stilübung 2 Stunden. Die orthographischen Regeln gleich anfangs vollständig eingeübt; mit vielfachen Dictaten. Dann Anfang der Stylübung durch vorgetragene oder vorgelesene Erzählungen und kleine Briefe, und Übertragen poetischer Stücke in Prosa. Quarta: Stylübungen 2 Stunden. Anfang des Disponirens nach gegebener Anleitung zum Bestimmen, Ordnen und Eintheilen der Begriffe. (Schallers Magazin, I. Th.) Freie Aufsätze in Chrienform, nach gegebenem Inhalt. Erzählende, beschreibende Darstellungen, Briefe und Formeln aus dem bürgerlichen Geschäftsleben. Tertia: Stylübungen 2 Stunden. Anleitung zu Behandlung und Eintheilung gegebener Stoffe aus der Moral, Geschichte, Psychologie, Lebenserfahrung usw., wobei der Gegenstand erst socratisch entwickelt, dann eine geordnete Disposition von den Schülern aufgesetzt und der vollständigen Bearbeitung des Themas vorangestellt wird. Daneben fortgesetzte Anleitung zu Briefen und bürgerlichen Geschäftsaufsätzen, nebst den äußern dazu gehörigen Formalien. Secunda: In dem zweijährigen Cursus jährlich abwechselnd mit Poetik 1 Stunde Theorie des Styls und dahin einschlagende Capitel aus der Logik und Rhetorik. Denkgesetze. Begriffe. Urtheile. Schlüsse. Definitionen. Regeln des Eintheilens und Disponirens. Redefiguren. Charaktere der verschiedenen Stylarten usw. Daneben Übungen im declamatorischen Lesen und im freien Vortrage. 2 Stunden Stylübungen. Das Verfahren wie in Tertia, dabei öftere Aufgaben zur Ausarbeitung von Dispositionen, die der Lehrer genau nachsieht; doch werden die freien Aufsätze nur nach vorher entwickelten und streng geordneten Plänen gemacht. Prima (dreijährig): Stylübungen. Neben größeren freien Arbeiten, besonders in den drei Hauptgattungen, der historischen, philosophischen und rhetorischen Prosa, theils nach besprochenen und entwickelten, theils nach freien Dispositionen fortgesetzt. Daneben zuweilen rhetorische Übungen im freien, declamatorischen Vortrage und poetische Versuche, besonders in metrischen Übersetzungen." — Man sieht: es waren keine geringen Anforderungen, die man hier schon an Sextaner, Quintaner, Quartaner und Tertianer stellte. Wir würden es heute nicht wagen, so hochgesteckte Ziele zu verfolgen. In den oberen Klassen ist die Einwirkung der Rhetorik noch stark bemerkbar und der Glaube, daß theoretische Belehrung den Stil bedeutend zu fördern imstande sei. Darin ist der Einfluß der Süvernschen Pläne mit ihrer starken Betonung des Formalistischen unverkennbar.

Ein Vollbild der Bestrebungen auf dem Gebiete der Stilübungen sowie des reichen Lebens und der großen Bewegung auf diesem Gebiete in den zwanziger Jahren werden wir erst dann gewinnen, wenn wir außer diesen Lehrplänen auch die Verfügungen und Erlasse aus jenem Jahrzehnt genauer einsehen.

Von besonderem Interesse ist eine Zirkular-Verfügung des Königlichen Konsistoriums zu Magdeburg[7]) vom 12. August 1825, weil sie ihren Ursprung

nicht nur den von der wissenschaftlichen Prüfungskommission in Halle gemachten Ausstellungen verdankt, die bei der Durchsicht der Abiturientenarbeiten der Provinz Sachsen sich ergeben hatten, sondern auch dem Geiste der Zeit, der sich stark in philosophischer Richtung bewegte.[8]) Denn der vorbereitende philosophische Unterricht, der eine Zeitlang fast nur im Betriebe des deutschen Aufsatzes und auch dort nur in kümmerlichen Formen existiert hatte, war seit einigen Jahren wieder zu selbständigem Leben erwacht. Vordem war dieser Unterricht in allen bedeutenderen gelehrten Schulen in besonderer Lektion behandelt, im Anfang des 19. Jahrhunderts aber fast aus allen Lehrplänen verschwunden. Bald wurde nun die Klage laut, die studierende Jugend komme ohne die erforderliche Vorbereitung für das Studium der Philosophie auf die Universität. Es war Herbart in Königsberg, der 1821 den Gegenstand wieder zur Sprache brachte. Das preußische Kultusministerium forderte im Herbst 1822 von Hegel ein Gutachten, wie ein zweckmäßiger Unterricht der Art auf Gymnasien anzuordnen sei. Auch „mehrere geachtete Schulmänner" hatten „dem Ministerio den Wunsch zu erkennen gegeben, daß philosophische Vorbereitungsstunden wieder in den Kreis des Gymnasialunterrichts aufgenommen werden möchten, damit die abgehenden Gymnasiasten nicht ganz ohne Vorbegriffe und Vorübungen dieser Art die Hörsäle der Universität betreten durften."[9]) Infolgedessen erschien unter dem 26. Mai 1825 eine Ministerialverfügung, welche Logik und empirische Psychologie in den Unterricht wieder einführte. Im Zusammenhang mit dieser ganzen Bewegung steht die obenerwähnte[7]) Magdeburger Verfügung vom 12. August desselben Jahres, besonders in dem Abschnitt, der von den deutschen Ausarbeitungen handelt.

In diesem wird zunächst vor Oberflächlichkeit und seichter Schwätzerei gewarnt, die durch nichts so gefördert werde als durch häufige deutsche sogenannte freie Ausarbeitungen, über welche die Zensur nicht streng genug geübt werde. Eigentlich freie deutsche Aufsätze könnten erst von Tertia an Zweck des Sprachunterrichts sein. Bis zu dieser Klasse werden schriftliche Übersetzungen aus den alten Schriftstellern empfohlen, wobei die Zensur darauf hinzuarbeiten habe, daß der Schüler allmählich mit dem Genius und dem Reichtum der Muttersprache bekannt werde. Für die besonderen deutschen Ausarbeitungen neben den fortgesetzten Übungen in Übersetzungen sei der Stoff jedesmal anzugeben und mit den Schülern näher zu entwickeln. In Prima und Sekunda, wo die freien deutschen Ausarbeitungen vorzüglich stattfinden, müßten sie hauptsächlich als Übung in der Logik betrachtet werden bei recht strenger und ernster Zensur. Demgemäß wird vorzugsweise auf solche Aufgaben hingewiesen, welche eine logische Anordnung nötig machen; höchste Korrektheit in grammatischer Beziehung wird von ihnen verlangt, außerdem Richtigkeit und Klarheit der Anordnung; andere Eigenschaften und Vorzüge des Stils seien dagegen nur in dem Verhältnis hervorzuheben, als jenen Ansprüchen genügt worden sei. — Philosophische Vorbereitungs-

stunden und zwar je eine in der Woche (Logik, namentlich die Lehre vom Begriffe, Urteile und Schlusse, von der Definition, der Einteilung, dem Beweise und der wissenschaftlichen Methode und die Elemente der Erfahrungsseelenkunde) werden angeordnet; empfohlen wird das Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Philosophie von August Matthiä.

In derselben Richtung wie diese Magdeburger Weisungen bewegt sich eine Ministerialverfügung vom 12. Februar 1829 und eine Zirkularverfügung des Provinzial-Schulkollegiums zu Breslau vom 8. Juni 1829.[10]) Die erstgenannte Verfügung gibt wieder, was das Posener Provinzial-Schulkollegium unter dem 11. Januar desselben Jahres angeordnet hatte. In dieser Verfügung, die das Griechische besonders im Auge hat, fällt auch ein trefflicher Bissen für das Deutsche ab. Auch in Posen hatte man wie in Sachsen die Bemerkung gemacht, daß die auf den Gymnasien gebildeten jungen Leute selten die Fertigkeit besaßen, sich in ihrer Muttersprache leicht und gut schriftlich und mündlich auszudrücken, während man doch das Recht habe, als einen Maßstab für den Erfolg des Gymnasialunterrichts und gleichsam als ein Gesamtresultat desselben die Leistungen der Schüler in ihrer Muttersprache anzusehen und zu erwarten, daß sie bei ihrem Abgange von der Schule die Fertigkeit besitzen sollen, richtig, folgerecht und klar zu denken. Daß die Übelstände im Deutschen vorhanden seien, komme vornehmlich daher, daß den jungen Leuten Aufgaben gegeben würden, zu deren Bearbeitung ihnen noch die nötige Reife des Geistes und der erforderliche Umfang der Kenntnisse fehle. Eine unausbleibliche Folge dieser Aufgaben sei, daß die Schüler sich gewöhnen und begnügen, oberflächliche Gedanken ohne Vollständigkeit und innern Zusammenhang mühselig und trocken oder überladen und schwülstig vorzutragen. Dagegen würden ihre Leistungen bei denjenigen Aufgaben weit mehr befriedigen, zu welchen sie sich durch das Gefühl zureichender Kraft angezogen fühlten und bei deren Bearbeitung sie mit innerer Freude sich dieser und ihrer Entwickelung klarer bewußt würden. Empfohlen wird zu diesem Ende die Aufgabe bald kürzer, bald mehr ausgeführter, immer aber streng logischer Dispositionen, die jederzeit vor der Ausarbeitung gefertigt werden müßten und an welche diese sich aufs strengste anzuschließen hätten um so mehr, je mehr teils Bequemlichkeit und Nachlässigkeit, teils Lebhaftigkeit Abweichungen von denselben veranlaßten und so ihren Zweck größtenteils vereitelten. Für die Ausarbeitung wird vor allem Einfachheit und Klarheit der Gedanken wie des Vortrags empfohlen; Mangel an diesen Eigenschaften solle überall, am meisten aber da getadelt werden, wo vorzügliche Anlagen zu besonders günstigen Erwartungen für die Zukunft zu berechtigen scheinen. Besonderes Gewicht legt die Posener Behörde auf die mündlichen Vorträge. Die Deklamationen sollten hinter diesen zurücktreten, weil die wenigsten Lehrer selbst die Gabe und die Kunst der Deklamation besäßen, es auch an der nötigen Zeit fehle und ja nur die Fertig-

keit fremde, nicht aber eigene Gedanken frei und angemessen vorzutragen durch Deklamieren erzeugt werde. Die ersten Vortragsübungen können in den untersten Klassen in Wiedererzählen bestehen, auf den mittleren in Wiedergabe des Inhalts eines gelesenen Buches oder einzelner Abschnitte aus denselben oder im Vortragen aufgegebener Gegenstände aus der Geographie und Naturgeschichte. Für die beiden obersten Klassen werden als leichtere Aufgaben empfohlen: ausführliche Angabe des Inhalts und Ganges eines größeren Gedichts, z. B. eines Dramas, eines Epos, die Darstellung einer geschichtlichen Begebenheit, die Erzählung des Lebens eines ausgezeichneten Mannes usw.; als schwerere Aufgaben: die Zusammenstellung ähnlicher, für das jugendliche Gemüt faßlicher Begebenheiten aus der Geschichte, z. B. einer Zusammenstellung der Kriege Asiens gegen Europa, Englands gegen Frankreich, eine Zusammenstellung großer Helden, bedeutender Erfindungen u. dgl. Als sehr nützlich wird die Übung bezeichnet, kürzere oder längere gehörte Vorträge in der Folge ihrer Gedanken und mit Beibehaltung ihrer Verbindung untereinander aufzufassen und wiederzugeben. Diese Übungen gehen am besten von Teilen der Vorträge in einzelnen Lehrgegenständen aus und werden bis zu längeren Reden, Predigten usw. fortgeführt. Vieles werde hierbei den eigenen Übungen außerhalb der Schulstunden überlassen bleiben; diese sollen nur Anregung geben, nützlich auch für künftige Lebensverhältnisse. — Die Posener Behörde weist auch darauf hin, daß diese Vorträge um so vorteilhafter würden wirken können, je mehr die verschiedenen Gegenstände des Unterrichts in den Kreis der Übungen gezogen würden, weil dadurch eine Anpassung an die verschiedensten Gegenstände veranlaßt würde und weil der innere Zusammenhang und die wechselseitige Beziehung der Kenntnisse und Fertigkeiten untereinander gefördert und zu deutlicherem Bewußtsein gebracht werde. Auch die Privatlektüre zieht die Posener Verfügung in den Kreis dieser Vorträge und stellt in ihren Dienst auch die Bücher der Schullesebibliothek — kurz es wird mit Bewußtsein hier — soweit ich sehe zum ersten Male — der alten Lateinschule zu Gemüte geführt, daß sie vor allem eine deutsche Schule zu sein habe. Daß es dieser Schule und ihren Lehrern auch wirklich zum Bewußtsein kam, daß das Deutsche im Mittelpunkt alles Wissens und Könnens zu stehen habe, soll keineswegs damit gesagt sein. Mit dem Eindringen dieser Idee in Fleisch und Blut der Lehrenden hatte es noch gute Wege. — Die Breslauer Verfügung[10]) bezieht sich zunächst auf die Leistungen im Abiturientenexamen, nimmt aber Gelegenheit, auf die Methode einzugehen, eine Warnung vor zu hochgestochenen Aufgaben auszusprechen und auf geeignete Themata hinzuweisen, für „deren Beantwortung derjenige Vorrath des im Gymnasio erworbenen allgemeinen Wissens, welcher jedem gebildeten Geiste immer zu Gebote stehen soll, hinreicht, z. B. Würdigung bekannter historischer Charaktere, Beurtheilung zweifelhafter Handlungsweisen

(Phozion, Regulus, Brutus), Entwickelung der Ursachen und Darstellung der Wirkungen großer Begebenheiten, Erläuterung moralischer und ästhetischer Sätze, Auflösung, Widerlegung oder Erörterung paradoxer Behauptungen, Erklärung wissenschaftlicher Terminologien, Bestimmung des Unterschiedes für synonym geltende Wörter und ähnliches. Speciellere Themata können ihre Rechtfertigung nur dann finden, wenn der Lehrer während des Cursus einen besonderen Gegenstand ausführlich behandelt hat und aus den Arbeiten sich ergibt, daß die Schüler den empfangenen Stoff selbstständig, wenigstens in eigenthümlicher Form, verarbeitet haben. In der Regel werden sich die letzteren Aufgaben mehr für die Zeit des Cursus eignen, und dem Lehrer der Religion, Geschichte und Philosophie treffliche Gelegenheit verschaffen, die Wirkungen zu erkennen, welche der von ihm ertheilte Unterricht in dem Geiste der Lehrlinge hervorbringt, die Schüler aber dabei an Arbeiten größern Umfangs und an eine eigentlich wissenschaftliche Behandlungsweise sich zu gewöhnen. — Es ist jedoch nicht immer das Thema, welches Mangelhaftigkeit der deutschen Arbeiten verschuldet; oft erscheint dieselbe als Folge einer Unterrichtsweise, in welcher der Muttersprache zu weniges Recht widerfahren und die Theorie der logischen Gedankenverbindung zu wenig geübt worden ist. Wir empfehlen zur Abhülfe dieses Mangels zuvörderst streng logische Dispositionen, welche jederzeit vor den Ausarbeitungen gefertigt und vorangestellt, diesen zur bestimmtesten Richtschnur gesetzt werden müssen, um das maaß- und gesetzlose Schwatzen und Schweifen nach allen Richtungen zu hemmen, welchem sich ohne jene Bestimmung gerade die besseren Köpfe oft am meisten überlassen. — In den Lehrstunden über die Logik muß deshalb beim Vortrage der Lehre von den Begriffen die Kunst zu definiren praktisch geübt, und nach Vollendung der Lehre von den Urtheilen und Schlüssen eine ausführliche Anleitung zum Disponiren ertheilt werden. — Wir machen auf ein für diesen Zweck geeignetes Buch, Magazin für Verstandesübungen, von Schaller, Halle 1806, aufmerksam, in welchem außerdem für den Vortrag der Logik eine Menge von Beispielen nicht mit Buchstaben, sondern mit Sätzen aus der Erfahrung gegeben ist.“ Wir haben den Wortlaut der Breslauer Verfügung hergesetzt, weil sie kein Wort zu viel, keins zu wenig enthält und weil sie — voll pädagogischer Weisheit und reich an Anregung — dem lebensvollen Jahrzehnt, dem sie entsprossen ist, zur Ehre gereicht.

Einen vornehmen Epilogos zu den Lehrplänen und Verfügungen bilden die Verhandlungen der schon mehrfach erwähnten ostpreußischen Direktorenkonferenz vom Jahre 1831,[11]) auf welcher für die deutschen Ausarbeitungen Grundsätze festgestellt wurden, die noch heute Beachtung und Verwertung verdienen. Für IV verlangte man noch keine eigentlichen Aufsätze, sondern Nacherzählungen und Wiederholungen des in der Klasse Besprochenen und Erklärten. Gegen die Übungen, welche den praktischen Bedürfnissen des Lebens Rechnung tragen sollten, stellte man sich (vgl. Joachimsthal-

sches Gymnasium 1803, vgl. S. 322 ff.), wenn auch nicht gänzlich abweisend, so doch recht vorsichtig, weil man den Anschauungen der Aufklärungszeit und des Philanthropinismus ferner stand. Den Tertianern mutete man tüchtige Arbeit zu mit 14tägigen Arbeiten, deren Themen nicht niedrig gegriffen waren; sie sollten sein: Beschreibungen aus dem Gebiete der Anschauung, Erzählungen aus dem vor längerer Zeit Behandelten, auch wohl von merkwürdigen Vorfällen des eigenen Lebens, auszugsweise Darlegung des Inhalts größerer Gedichte. Umsetzen lyrischer Poesie in Prosa erklärte die Konferenz für unstatthaft. Auch Entwickelung des Sinns von Sprichwörtern, das Erfinden kleinerer Erzählungen zu solchen Sprichwörtern empfahl man; ferner freiere Themen, in denen das eigene Nachdenken der Schüler in Anspruch genommen werde, die aber mit Umsicht und Beachtung der Individualität zu wählen und zum Teil, wenn auch nicht immer vorher zu besprechen seien. Bisweilen — so viel traute man damals Tertianern zu — wollte man ihnen die Wahl der Themata selber überlassen und auch sogar mündliche Relationen über Bücher der Schülerbibliothek von ihnen fordern. Von Interesse ist eine wichtige Anregung: Alle drei Jahre sollten sich die Direktoren der einzelnen Anstalten gegenseitig die gestellten Themen mitteilen und darüber äußern, ob sie von der Mehrzahl genügend oder nicht genügend bearbeitet seien. Auch sei es wünschenswert, die Themen zu bezeichnen, die sich die Schüler selbst gewählt hätten. Man sieht, es waren schöne Ansätze zu regsamem Betrieb des deutschen Aufsatzes auch hier vorhanden. Bei den Aufsätzen für Sekunda und Prima wollte man das Hauptgewicht auf die Belebung der geistigen Tätigkeit und Anstrengung der Kraft gelegt wissen, um Selbsttätigkeit und selbsttätige Vertiefung zu wecken. Für die Beurteilung der Arbeiten stellte man den verständigen und soliden Maßstab auf, daß man auf den inneren Gehalt, nicht auf den Glanz der Form, daneben aber auf Korrektheit der Form in jeder Beziehung zu sehen habe. Für die Stoffwahl stellte man folgende Gesichtspunkte fest: Die Aufsätze sollen in Verbindung stehen mit dem, was der Unterricht bietet, besonders in der Lektüre der Autoren. Er sollte vor allem dienen als Mittel der Durcharbeitung, Klärung und inneren Verknüpfung der wichtigsten Lehrstoffe des Gymnasiums. Der Vergleich wurde vorzugsweise empfohlen, z. B. historische Vergleiche, Gegeneinanderstellung der Behandlungsweise desselben Gegenstandes bei Griechen und Römern, — Vergleichung sittlicher Vorstellungen des Altertums und Christentums (z. B. Sokrates und Christus). Auch hier wieder wurde die Freiheit empfohlen, bisweilen mehrere Themen zugleich zu stellen, damit die Schüler längere Zeit sammeln könnten. — Als gute Vorbereitung für die Aufsätze dachte sich die Konferenz nach altem Herkommen die Rhetorik und setzte diese für Sekunda an. Behandelt soll hier werden: a) für die Auffindung, Einteilung und Entwickelung des Gedankeninhalts: die Lehre von der Inventio, den Begriffen, den Erklärungen und Einteilungen. Bei den Erklärungen

soll auf den Unterschied von Wort- und Sacherklärungen, — bei den Einteilungen auf den reinen Gegensatz der Einteilungsglieder und auf die Stellung eines jeden Begriffs in der Reihe Wert gelegt werden (Divisio und Partitio). b) Für die Behandlung der Form soll das Notwendige und Allgemeine über die Eigenschaften und Arten des Stils gegeben werden, über Tropen und Figuren, kurz aber vollständig. — Als eine besondere Aufgabe der Prima wurde auch die philosophische Propädeutik angesetzt. Herbart selbst hatte es übernommen, über die Verbindung dieses Unterrichts mit dem Deutschen in ausführlichem Vortrage zu sprechen. Viel scheint bei dieser Verhandlung nicht herausgekommen zu sein; denn das Protokoll ist dürftig und das Interesse der Konferenz für die Verbindung von Philosophie und Deutsch war offenbar ebenso beschaffen. In der Debatte scheint Herbart allein das Wort geführt zu haben. Jedenfalls war, wenn auch für die philosophische Propädeutik nicht viel sich ergab, im übrigen das Ergebnis ein so reiches, daß die Kärrner auf Jahre hinaus zu tun hatten, wo die Könige so stattlich gebaut hatten.

Von dieser Arbeit bemerken wir allerdings nicht viel; fast möchte man sagen: das Gegenteil von dem scheint eingetreten zu sein, was man nach so verheißenden Anfängen hätte erwarten können. Es wird in den dreißiger und vierziger Jahren in der Schule stummer; die Verfügungen, die wir aus diesen Jahren haben, singen eigentlich nur das alte Klagelied von Mißständen auf dem Gebiete des deutschen Aufsatzes; von Fortschritten vernimmt man nichts, und wenn nicht die literarischen Wortführer in dieser Zeit ihre Ideale mit immer neuem Mute in anziehender Form verfochten hätten, wir würden sagen müssen: dieses Gebiet war öde und leer und arm an Geist. Worin der Grund lag, wer möchte das zu sagen sich erkühnen? Nur Fragen kann man aufwerfen, deren genaue und sichere Beantwortung eingehende Forschung übernehmen muß: War etwa die Zeit der Saat zu reich gewesen, so daß diejenigen, die zu ernten berufen waren, den Mut angesichts des Reichtums verloren? Oder war die Furcht zu groß, daß der deutsche Unterricht für die klassischen Sprachen Zeit und Kraft der Schüler rauben könne? Oder resignierte man, weil man die — nicht ganz unrichtige — Empfindung hatte, daß die hohen Ziele, die man sich im Anfange des Jahrhunderts und noch in den zwanziger Jahren gesteckt hatte, innerhalb der Stundenzahl, die man zur Verfügung hatte, nicht erreichbar und nur mit einer weit größeren Zahl an Unterrichtsstunden und einer bescheidenen Zahl von Schülern zu erfüllen seien? Oder war für das Deutsche überhaupt ein mangelhaftes Interesse vorhanden und waren zu unbefähigte Lehrer am Werke, die der immerhin nicht leichten Aufgabe weder in ihrem Können noch in ihrem Wissen und Wollen gewachsen waren? Oder täuschen wir uns und war es, trotzdem man nichts davon merkte, besser bestellt um den deutschen Unterricht und arbeiteten etwa tüchtige Kräfte nur bescheiden im stillen Kämmerlein,

wovon von draußen her kein Mensch etwas zu sehen und zu hören bekam? Wahrscheinlich ist das letztere nicht der Fall gewesen; das Interesse für das Hieckesche Buch, das im Anfang der vierziger Jahre erschien, wäre sonst größer gewesen und hätte einen umfassenderen Leserkreis und einen kräftigeren Widerhall in der Literatur jener Tage finden müssen. Oder war es das alles nicht und erfüllten etwa die beiden Jahrzehnte des politischen Sturms und Drangs Kopf und Herz der Lehrenden so, daß dort kein Raum mehr blieb für die vaterländischen Werte der Schule? Diese fanden jedenfalls nicht die Beachtung, die sie hätten finden sollen. Der Pflege der Muttersprache widmete man nicht mehr das lebhafte Interesse, wie in dem bisherigen Verlauf des 19. Jahrhunderts.

Der Lehrplan des Joachimsthalschen Gymnasiums[12]) von 1832/33 nimmt sich der Fülle gegenüber, die der Plan von 1803 (s. S. 322 f.) darbietet, recht dürftig aus; vom Geiste Meierottos ist nicht viel mehr zu spüren. Die orthographischen Übungen in Sexta, die Übungen im schriftlichen Ausdruck der Quinta, die mündlichen und schriftlichen Darstellungen vorgetragener Erzählungen in Quarta, die kleinen Aufsätze der Untertertia über Gegenstände, die im Kreise der Erfahrungen der Schüler liegen, die freien Aufsätze der Obertertia über leichte Themata bieten doch nichts auch nur einigermaßen Bemerkenswertes. Und ebenso steht es in den oberen Klassen. Untersekunda: Aufsätze über gegebene und vorher von dem Lehrer mit der Klasse besprochenen Stoffe hauptsächlich aus der Geschichte, Lebensbeschreibungen usw. Obersekunda: Freie Aufsätze hauptsächlich über Gegenstände aus der Moral und Geschichte. Prima: Größere stilistische Arbeiten. — In ähnlicher Weise zeigt ein Vergleich des Lehrplans am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium[13]) vom Jahre 1832/33 eher ein Nachlassen in den Zielen, als ein Herannahen an die Ziele, die man dort zehn Jahre vorher sich gesteckt hatte. Hatte den Direktor Spilleke, der wie 1821 noch die Anstalt leitete, längere Prüfung und eigene, unmittelbare Anschauung eines besseren oder — in mancher Beziehung auch — eines schlechteren belehrt? In Sexta bis Quarta finden wir im ganzen dieselben Forderungen wie 1823: Aufsätze, deren Stoff aus Geschichte und Märchenwelt genommen wurden (VI u. V); Aufsätze meist erzählender Art, teils nach Vorlesung eines prosaischen für die weniger Geübten, teils freie für die Geübteren nach vorher durchgenommener Disposition (U IV); Beschreibung und Erzählung; mündliche Vorträge: leichte Abschnitte aus der Geschichte oder passende Erzählungen und Beschreibungen (O IV); für Tertia fehlen genauere Angaben. Für Sekunda scheinen die Anforderungen etwas herabgestimmt zu sein. Den Inhalt sollen hier meistens Schilderungen, Beschreibungen, Erzählungen bilden und Auszüge, namentlich aus dem Cicero, Livius etc. Daneben werden genannt Betrachtungen (der Ausdruck Abhandlungen wird vermieden) aus dem Gebiete der Religion (Religiöse Fragen fanden sich nicht erwähnt im Plane von 1823) und Moral,

je nach dem Standpunkte, auf welchem die einzelnen Schüler sich befinden. Die mündlichen Vorträge wählen ihren Stoff größtenteils aus der Geschichte oder aus den in der Klasse gelesenen Schriftstellern. — Für Prima scheint eine erfreuliche Bewegungsfreiheit geherrscht zu haben: es war die Einrichtung getroffen, daß jeder Schüler sich einen Schriftsteller, namentlich den Homer, Sophokles, Plato, Horatius, Livius, Tacitus, Shakespeare, Goethe, Schiller usw. wählte, an welchen seine Betrachtungen sich anschlossen.

Die Erlasse der Behörden, die in den 30er und 40er Jahren seltener werden, singen im wesentlichen das alte Klagelied von den Mißständen im deutschen Unterricht; nur wenige Weisungen geben Mittel und Wege an zur Heilung der Übelstände. Bemerkenswert vor allem ist die Äußerung der Ministerialverfügung vom 24. Oktober 1837,[14]) die eine Folge von Lorinsers Überbürdungsklagen (s. S. 233) war. Das Ministerium glaubte den Direktoren empfehlen zu müssen, daß sie ihre Aufmerksamkeit den Aufgaben zu den freien deutschen (und lateinischen) Aufsätzen um so mehr zuwendeten, je größere Mißgriffe bei ihrer Wahl noch immer gemacht würden. Themata, bei welchen der Schüler über ganz abstrakte oder ihm unbekannte Gegenstände sogenannte Gedanken produzieren solle, überschritten die Grenzen des Gymnasialunterrichts, seien folglich unzweckmäßig und gereichten dem Lehrer, der sie stelle mit Recht zu Vorwürfen und dem Schüler, der sie bearbeiten solle, zur Qual. Vielmehr müßten diese Aufgaben stets so gewählt sein, daß die Schüler den Stoff, den sie in ihren Aufgaben zu bearbeiten hätten, bereits kennten und einigermaßen beherrschten; überdies müsse ihnen der Lehrer bei jeder nach der Verschiedenheit der Klasse zu stellenden Aufgabe den Gesichtspunkt, unter und nach welchem sie den bekannten ihnen gegebenen Stoff behandeln sollten, aufs bestimmteste bezeichnen und entwickeln. — Das war nun sehr schön und wahr gesagt, aber für den praktischen Gebrauch war wenig damit genützt; wir bemerken deshalb auch keine große Wirkung. Erst sechs Jahre später (16. Juni 1843) nahm das Rheinische Provinzial-Schulkollegium in derselben Richtung das Wort, um dem Betriebe blasser Rhetorik den Abschied zu blasen.[15]) Diese Behörde hatte eingehend Umfrage gehalten über die Pflege der mündlichen Darstellung bei den Direktoren der Provinz und freut sich aussprechen zu dürfen, daß sich überall eine ernste Auffassung und Würdigung der Aufgabe der Gymnasien, ihre Zöglinge zu klarer und angemessener mündlicher Darstellung zu befähigen, kund tue und daß auch durchgängig eine erfreuliche Übereinstimmung hervortrete über die Mittel, dieser Aufgabe zu genügen und über die dabei in Betracht kommenden allgemeinen Gesichtspunkte. An allen Stellen werde vor allem anerkannt, daß die Aufgabe der Gymnasien nicht sei, den Schein einer Beredsamkeit, welche nur die Frucht gereifter männlicher Bildung sein könne, bei Jünglingen zu erzielen, dieselben an ein Sprechen, um zu sprechen, an ein geläufiges Wortemachen über das, was der Jüngling noch nicht empfunden

und noch nicht begriffen habe, gewöhnen zu wollen, wodurch nur eine wesentliche Grundlage echter Beredsamkeit, die Wahrhaftigkeit, gefährdet werde. Die zur Entwickelung der Redefähigkeit anzustellenden Übungen hätten deshalb nicht über die Sphäre, in welcher die Schüler sicher und einheimisch geworden seien, hinauszugreifen; dürften in keiner Weise zu Ostentationen und anmaßlichem Hinausgehen über den jugendlichen Standpunkt veranlassen und hätten sich deshalb in der Regel auf freie Reproduktion dessen zu beschränken, was die Schule zum geistigen Eigentume ihrer Zöglinge gemacht habe. Es werde dann weiter anerkannt, daß viel Vorbereitendes getan werden müsse durch stetige Sorge für Ausbildung der Sprachorgane, durch viele planmäßige Übungen des Gedächtnisses, durch strenge Gewöhnung an geordnetes Denken, an klare Gestaltung und bündige Darstellung in allen Lektionen, die zum Aussprechen veranlassen; endlich durch eigene, geordnete, abgestufte Übungen in freier Darstellung: also außer für gründliche Kenntnisse sei auch für die Fähigkeit, das Erkannte zu gestalten und darzustellen zu sorgen. Deshalb habe nicht der Lehrer des Deutschen allein, sondern alle wissenschaftlichen Lehrer teils durch eigenes Beispiel, teils durch klare Frag- und Antwortstellung, teils durch Resignation den Schüler ausreden zu lassen, für das Deutsche zu wirken. Auch die schriftliche Übersetzung aus alten Klassikern (nur eine Stimme warnt davor, denn sie mache den deutschen Stil unbeholfen und holpricht; diese eine Stimme hatte vielleicht so unrecht nicht; vgl. Schleiermacher S. 360) in den unteren und mittleren Klassen werde empfohlen, in welchen der Schüler für neue Vorstellungen und Verbindungen die Ausdrücke und Figuren in seiner Sprache suchen müsse. So wachse die Kraft, so mehre sich der Reichtum; in jenem Geschreibe bleibe die alte Armut eben nur Armut. Des weiteren fügt die bemerkenswerte Verfügung noch Erfahrungen und Wünsche aus den Direktorenberichten an: So Wünsche nach Vermehrung der deutschen Lehrstunden, während man an anderen Stellen zufrieden mit der Zweizahl in den oberen Klassen sei, wenn nur alle Lehrer und alle Lehrstunden angemessen zusammenwirkten. Hierfür sei Hospitieren aber bei allen und gegenseitige Kenntnisnahme nötig. Zu den Redeakten seien nur die besten heranzuziehen; öffentliche Schaustellungen seien zu vermeiden; geeigneter seien Übungen vor der versammelten Schule oder einigen Klassen; alles Theatralische sei zu meiden. Für die unteren Klassen sei es zweckmäßig, nicht nur Poesie, sondern auch Prosa rezitieren zu lassen, in den oberen Klassen seien freie Vorträge über geschichtliche Stoffe mit klaren Dispositionen und auch Disputierübungen angebracht. Empfohlen werden auch freie Arbeiten, die in mehreren Schulstunden anzufertigen seien und bei denen die Schüler zu Gedankenkonzentration geübt würden. Schlußwunsch: die Lehrer müssen selbst frei sprechen können.

Man sieht, es waren reiche Anregungen, die hier gegeben wurden; aber wenn man Wunsch und Erfüllung, Forderung und Ausführung, Theorie

und Praxis, Ideal und Wirklichkeit gegenüberstellt, so kann der, der die Provinz, für welche hier verfügt war, aus langer Erfahrung kennt, nur sagen, daß die schönen Worte der Verfügung wesentlich rhetorische Bedeutung behalten haben. Die Zustände sind ja an manchen Stellen besser geworden. Aber an allen? Wer die Dialektfreude des Westens mit ihren stilistischen Folgen kennt, wer die „Kladdenschmiererei" erlebt hat, die bei den Übersetzungen aus den alten Sprachen lange geübt wurde, der wird in seinem Urteil dahin kommen, daß Ruhe und Bequemlichkeit bei den Deutschlehrern vielfach zur historischen Tradition gehörte. Und diese Ruhe hat auch wohl anderswo die Fortschritte gehemmt; sie war besonders stark in Preußen um die Mitte des Jahrhunderts, und die Bundesstaaten machten darin kaum eine Ausnahme.[16]) Nur Österreich ging seine eigenen Wege. Hier erschien im Jahre 1849 der „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich",[17]) der das Fundament bildet für die Entwickelung des höheren Unterrichtswesens in Österreich bis auf den heutigen Tag, der seine Leitstrahlen auch weit über Österreichs Grenzmark geworfen hat, der geeignet war, auch dem deutschen Unterricht überall da zu dienen, wo man sich zu reformieren entschloß. Es war eben keine große Versammlung, die auf diesen Entwurf ihren verhängnisvollen Einfluß geübt hat, sondern zwei tüchtige Männer, der Herbartianer Franz Exner und der Philolog Hermann Bonitz hatten hier die Hauptarbeit getan und das Werk geschützt vor vielen Köchen, die bekanntlich den Brei verderben, besonders wenn sie keine Fachmänner sind oder aber Fachmänner von der theoretischen Sorte, welche den Löffel nicht beim Stiel, sondern bei der Schöpfkelle anfassen. Den deutschen Stilübungen[18]) widmet dieser Entwurf liebevolle Aufmerksamkeit, und dabei kommt etwas Bemerkenswertes, für lange Zeiten Gültiges heraus. Zunächst wird eine Stoffverteilung auf die einzelnen Klassen gegeben: Untergymnasium: I. Klasse (Österreich zählt von unten): Erste Übungen (1 Stunde) im schriftlichen Aufzeichnen kleiner Erzählungen und Beschreibungen, welche vom Lehrer in der Stunde vorerzählt und in derselben von den Schülern mündlich nacherzählt sind. Jede Woche oder alle 14 Tage wird ein solcher Aufsatz von den Schülern häuslich bearbeitet, vom Lehrer häuslich korrigiert. II. Klasse: Zu den Aufgaben für die deutschen Aufsätze ist der den Schülern gleichzeitig mitgeteilte Stoff aus Naturgeschichte, Geographie, Geschichte möglichst zu benützen. Übrigens bleibt die Einrichtung des Unterrichts und der häuslichen Aufgaben wie in der ersten Klasse. III. Klasse: Wöchentlich 1 Stunde zum Aufgeben der Aufsätze und Zurückgeben der korrigierten Aufsätze. Außer den Aufgaben zum Wiedererzählen, unter Benützung der für die zweite Klasse bezeichneten Gebiete, werden auch Aufgaben von Beschreibungen, Schilderungen, Erzählungen eigener Erfindung gegeben und vom Lehrer vorher besprochen; alle 14 Tage ein Aufsatz. Vortrag von prosaischen und poetischen Abschnitten des Lesebuches. IV. Klasse: Wie in der dritten Klasse, nur ist durch die

Aufgaben zu den deutschen Aufsätzen auch Bekanntschaft mit den Formen der gewöhnlichsten Geschäftsaufsätze zu erreichen. — Obergymnasium: I. Klasse: Deutsche Aufsätze 1 Stunde, zu deren Aufgaben nunmehr auch der sich erweiternde philologische Unterricht Stoff bietet (in I. und II. Klasse alle 14 Tage). II. Klasse: Wöchentlich 1 Stunde zum Besprechen und Zurückgeben. III. Klasse: 1 Stunde (die Aufgaben sind nicht näher bezeichnet). IV. Klasse: 1 Stunde; alle 2 oder 3 Wochen ein deutscher Aufsatz; mündliche Vorträge eigener Ausarbeitungen durch Schüler, 1 Stunde. — Zu dieser nach oben hin immer knapper sich fassenden Übersicht treten nun die Instruktionen hinzu, die weiter und weiter ihre methodischen Kreise ziehen, je mehr die Schwierigkeiten des Unterrichts Belehrung heischen.

Für das Untergymnasium[19]) gehen knappe Grundsätze voran: vor allem der Grundsatz, daß Sicherheit im Stil nur durch Übung gewonnen werden könne, daß die Aufsätze der jedesmaligen Bildungsstufe angemessen sein müssen, daß sie im Zusammenhang mit dem Gedankenkreise des übrigen Unterrichts stehen und daß gewissenhafte Korrekturen mit ihnen vorgenommen werden müssen. Für die erste Klasse wird des genaueren dargelegt, wie der ganze Gang von der mündlichen Behandlung bis zur häuslichen Wiedergabe sich vollzieht, d. h. wie der Lehrer als sicheres und korrektes Vorbild bei der Anleitung sich zu verhalten hat und wie die Schüler zu üben und zu behandeln sind, daß sie zu verhältnismäßig selbständigem Schaffen gelangen. Für den I n h a l t der Erzählungen und Beschreibungen gelten dieselben Grundsätze wie für das Lesebuch: Geographie und Naturgeschichte sollen im Vordergrunde des Interesses und der Behandlung stehen. In den folgenden Klassen schließen sich erweiterte Aufgaben an; die Reproduktion gewinnt nach und nach an Freiheit und erhebt sich zu den Anfängen eigener Produktion; aber Erzählung und Beschreibung, die auch zu lebhafter Schilderung vorschreiten können, herrschen vor; nur in dem letzten oder in den anderthalb letzten Jahren des (vierjährigen) Untergymnasiums kommen Aufgaben reflektierenden Inhalts in Betracht nach vorheriger Wahl und sorgsamer Besprechung. Für die Erweiterung des Aufgabenkreises wird besonders der Geschichtsunterricht herangezogen, der in der II. Klasse beginnt, ohne daß Naturgeschichte, Physik und Geographie zurücktreten. Es folgen nun Einzelanweisungen für die Wahl der Erzählungen, wobei Vorsicht bei Umsetzung von Poesie in Prosa empfohlen wird. Auf dem Gebiete der Erzählungen werden sich schon recht genügende Leistungen erzielen lassen, dagegen muß man sich mit geringeren Leistungen bescheiden bei Aufgaben reflektierenden Inhalts, z. B. bei der Unterscheidung von sinnverwandten Wörtern, Erklärung von Sprichwörtern und ähnlichen Aufgaben, da alles das dem Alter noch zu fern liegt. Dagegen werden, falls alles bis dahin gut vorbereitet ist, Geschäftsaufsätze keine Schwierigkeiten mehr machen, wenn nur die äußeren Formen gelegentlich durch Muster bekannt gemacht werden. Häufiges Aufgeben von Briefen wird nicht für ratsam gehalten, da diese von selbst

gelingen, wenn ein wirklicher Anlaß vorhanden ist. Schließlich folgen genaue Anweisungen für die Korrekturen der Aufsätze.

Im Obergymnasium sollen die schriftlichen Aufsätze die Beziehungen zu den übrigen Lehrobjekten ihrem Umfange nach erweitern und auch qualitativ mit steigender Bildung sich heben. Der Stoff soll durch die geistige Selbsttätigkeit des Schülers zu seinem völligen Eigentum gemacht werden. Auf Klarheit des Denkens ist der größte Nachdruck zu legen: denn so kommt allein gesunder und schöner Ausdruck zustande. Als die Stoffgebiete werden bezeichnet: Geschichte, Lektüre der griechischen und römischen Klassiker, deutsche Literatur. Auf eine Reihe von typischen Beispielen wird hingewiesen: für die Geschichte lebhafte Versetzung in eine bestimmte historische Lage oder ein historischer Stoff nach einem bestimmten Gesichtspunkte der Betrachtung; für altklassische Literatur: Inhalt des Gelesenen nach einer bestimmten Seite hin; rhetorische oder poetische Bearbeitung einzelner Stellen der Klassiker, auch in deutschen Versmaßen; literarisch-ästhetische Fragen, besonders Vergleichungen, soweit eigene Lektüre sie möglich macht; für deutsche Literatur: Gedankengang von gehaltvollen Gedichten, Zeichnung von Charakteren nach Dramen; Vergleichung verschiedener Kunstwerke oder von Teilen dieser Werke; Beantwortung von literarhistorischen Fragen, die der Lektüre naheliegen. Endlich Ausnutzung des Schatzes gedankenvoller Sprüche aus den Klassikern. Damit berührt der Entwurf die Aufsätze philosophischen Inhalts, bei denen als Hauptgrundsatz hingestellt wird, daß sie ihre unbestimmte Allgemeinheit verlieren und daß ihnen eine speziellere Seite abgewonnen werde durch den Zusammenhang, in welchem sie vorkommen oder durch den Zusammenhang mit dem übrigen Gedankenkreise des Schülers. — Es folgen noch eine Anzahl trefflicher Einzelanweisungen: neben den Aufgaben reflektierenden Inhalts dürfen auch solche nicht vergessen werden, welche Phantasie und poetischen Sinn in Anspruch nehmen; aber sie dürfen niemals überwiegen. Zwischen zu leichten Aufgaben, die das Interesse abstumpfen, und zu schweren, die zu Phrasen und Eigendünkel, auch zu Mutlosigkeit und zu Täuschungsversuchen führen, ist der goldene Mittelweg zu wählen. — Als Aufgabenbücher werden empfohlen Falkmann, Schmitthenner, Herzog, die nebenbei gute Dienste tun können, aber nie das Hauptertordernis erfüllen oder ersetzen, nämlich die Beziehung der Aufsätze zu dem durch die übrigen Lehrstunden sich erweiternden Gedankenkreise der Schüler; durch solche Bücher darf der Lehrer sich niemals der Mühe eigener Wahl überhoben glauben; er muß vielmehr immer Anpassung an Individualität und die Bedürfnisse der Klasse anstreben. Zur zweckmäßigen Wahl muß Besprechung hinzukommen, die den Gedankeninhalt zu vergegenwärtigen und zu sichern hat. Zu diesem Zwecke können Stellen aus bedeutenden Schriftstellern vorgelesen werden (z. B. aus Hieckes Lesebuch für obere Klassen); auch muß die Anordnung vorbereitet werden, wo es nötig erscheint, wie

sich dann der Umfang der Besprechung nach Aufgabe und dem Standpunkt der Schüler verschieden gestalten wird, wobei ein ängstliches Binden des Schülers an bestimmt vorgeschriebene Formen zu vermeiden ist. Auch wird es sich empfehlen, nicht nur ein, sondern auch zwei Themata zur Auswahl zu stellen.

Die Anweisungen für die Korrektur gehen von höheren Gesichtspunkten aus als die für das Untergymnasium und legen Gewicht auf lebendige Anregung des Lehrers; Hohn und jede Parteilichkeit müssen der Korrektur ferngehalten werden.

Von einer Theorie des Stils, wie sie frühere Zeiten betrieben, wird abgesehen, da sie keinen Einfluß auf die praktische Ausbildung hat; dagegen ist wertvoller die genaue Beobachtung der Fehler, welche die Schüler machen. Wichtiger dagegen ist die Theorie des Stils für die Auffassung der verschiedenen Erzeugnisse der schönen Literatur; deshalb schließt sie sich besser an die Lektüre an.

Was den mündlichen Vortrag anbetrifft, so nimmt der österreichische Entwurf sehr vorsichtig dazu Stellung. Er weist darauf hin, daß alle Beschäftigung im deutschen Unterricht, vor allem mit den schriftlichen Aufsätzen, außer ihrem unmittelbaren und nächsten Zweck zugleich die Fähigkeit der mündlichen Rede zu fördern habe, daß auf den unteren Stufen das Lesebuch, auf den oberen die Beschäftigung mit deutscher Literatur Förderung mündlichen Vortrages bilde. Ausdrückliche Redeübungen und Vortragen selbstverfaßter Reden seien erst im letzten Jahre angebracht, da sie eine bestimmte Reife des Denkens voraussetzen, zu früh angestellte Vorträge aber zu leerem Geschwätz und Sichselbstgernhören verführen. Auch die Aufmerksamkeit der Klasse für diese Vorträge zu gewinnen, sei keine leichte Aufgabe. Die äußere Einrichtung dieser Vorträge denkt sich der Entwurf so, daß in einer Stunde wöchentlich je zwei Schüler zu Worte kommen, die sich ihre Themen selbst wählen oder vom Lehrer erbitten und rechtzeitig Thema und Disposition dem Lehrer vorzulegen haben, der dann der Klasse anzeigt, was in nächster Stunde geboten wird. Nach dem Vortrage findet mündliche Kritik zunächst durch die Schüler, dann durch den Lehrer statt. — Man sieht, es waren außerordentlich wertvolle Anregungen, die hier vom österreichischen Ministerium herausgegeben wurden. Etwas Ähnliches haben wir auf Jahre, ja auf Jahrzehnte hinaus weder in Preußen noch in einem anderen deutschen Staate. Wenn nun auch von Amts wegen fast jede Anregung auf dem Gebiete des deutschen Aufsatzbetriebes fehlte, so gab es doch Stellen, wo aus dem Vollen und aus geschichtlicher Würdigung des Gegenstandes heraus Tüchtiges geleistet wurde; es mußte nur der richtige Mann am richtigen Platze stehen. Das war z. B. der Fall am Stettiner Gymnasium im Beginn der fünfziger Jahre, wo unter der geschickten Hand von Ludwig Giesebrecht der Lehrplan eine gediegene Gestaltung annahm. Giesebrecht selbst gewährt uns in diesen Betrieb einen Einblick, der so inter-

essant und so von historischer Würdigung geleitet ist, daß der Wortlaut, unter Fortlassung von Nebensächlichem, zur Kenntnis zu kommen verdient:[20])

„Aus dem Stettiner Gymnasium.

Noch ist das erste Jahrhundert nicht abgelaufen, seitdem König Friedrich den deutschen Aufsatz in die Gymnasien seines Reiches einführte. Der neue Unterricht ist in der Zeit vielfach besprochen und versucht; Erfahrung, Philosophie, Gesetzgebung haben wechselseitig einwirkend ihn zu dem gemacht, was er jetzt ist. Aber mehr nicht, als eine formale Stilübung in ihm zu sehen: der Gedanke ist bei uns niemals zu einer Macht gelangt. Das darf nicht als zufällig betrachtet werden.

Das Gymnasium überliefert seinen Schülern eine Summe sprachlicher und sachlicher Kenntnisse, es bildet dadurch zugleich eine Mehrheit geistiger Tätigkeiten jedes einzelnen Zöglings: die Tatsache liegt unbestreitbar da. Soll die Schule dabei stehen bleiben oder soll sie sich die Aufgabe stellen, jene Summe womöglich in dem Bewußtsein des Schülers zu einem organischen Ganzen, damit zugleich die Bildung jener Mehrheit zu einer harmonischen Gesamtbildung zu erheben? Ausdrücklich angeordnet von Staats wegen ist ein solches Zusammenfassen des Unterrichts nicht; aber das Gesetz vom 4. Juni 1834 nimmt es als sich von selbst verstehend an. Mit Recht. So gewiß Lehrer und Schüler denkende Menschen sind, ebenso gewiß regt sich in beiden stärker oder schwächer der Trieb, die mannigfaltigen Empfindungen, Wahrnehmungen, Darstellungen und deren Kombinationen, welche sich durch ihr Bewußtsein bewegen, aufeinander und auf eine ihnen allen gemeinschaftliche Einheit zu beziehen. Dahin drängt begreiflich jeder Lehrgegenstand innerhalb seiner Sphäre, dahin umfassender der logische und psychologische Unterricht, dahin vor allem die Religion als Glaube und Wissen. Alles, was im Raume und in der Zeit, ist des Menschen, der Mensch des Gottmenschen, der Gottmensch Gottes (1 Kor. 3, 22. 23).

Aber jenes Zusammenfassen ist eine gemeinschaftliche Tätigkeit des Lehrers und der Schüler, die begreiflich eine Sprache fordert und ebenso begreiflich keine andere, als die Muttersprache. Wird weiter gefragt, ob diese zu jenem Zweck mündlich oder schriftlich zu gebrauchen, so ist an sich klar, daß die erst genannte Weise der Mitteilung nicht fehlen kann. Auch die zweite nicht. Mit gutem psychologischem Grunde behauptet Jean Paul, Schreiben erhelle, ein Blatt schreiben rege den Bildungstrieb lebendiger auf, als ein Blatt lesen (Jean Paul, Levana § 132).

Nun tragen ohne Zweifel, wo der Unterricht in Ordnung betrieben wird, alle Lektionen zu der Gesamtbildung der Schüler bei und alle, indem sie der Muttersprache sich bedienen. Daß dies in allen durch schriftliche Darstellung geschehe, daß also nach Wackernagels Vorschlage jeder Lehrer aus dem von ihm abgehandelten Unterrichtsgegenstande vierteljährlich ein- oder nach Umständen zweimal schriftliche Arbeiten aufgebe, bei deren Abfassung die Schüler ausdrücklich verpflichtet wären, eine besondere Sorgfalt

auf die Darstellung zu verwenden, und die er bis ins einzelnste genau durchsehe, bezeichne und von den Schülern verbessern lasse (Wackernagel, Der Unterricht in der Muttersprache, S. 88) — ein solches Verfahren wäre, von allen sonstigen Übelständen abgesehen, praktisch ganz unausführbar. Zehn Lehrobjekte enthält die Prima eines Gymnasiums; das gäbe vierteljährlich zehn bis zwanzig, halbjährlich bis vierzig deutsche Aufsätze statt der jetzt üblichen Durchschnittszahl zehn. Die Schüler würden überbürdet, die Lehrer verkürzt in der für jedes Pensum ohnehin kurz gemessenen Stundenzahl. So stellt sich schon äußerlich das Wirkliche als das Notwendige heraus: die Leitung der deutschen Aufsätze bleibt einem Lehrer, am zweckmäßigsten wohl dem, dessen Lehrobjekt ihm den weitesten Blick über den gesamten Lehrstoff der Schule eröffnet. Der Religionsunterricht und die philosophische Propädeutik stehen in der Hinsicht voran; an sie zunächst reiht sich die Geschichte als reiche Beispielsammlung. Indessen kommt es auf die Subjektivität des Lehrers noch mehr an, als auf das Objekt des Unterrichts.

Die Aufsatz bildende Tätigkeit ist, wie jede andere in der Schule, eine gemeinschaftliche des Lehrers und der Schüler, so auch ihr Anfang, die Erfindung: darüber ist im wesentlichen wohl kein Streit mehr. Der Lehrer wählt zuerst fruchtbare Aufgaben, Standpunkte, von da aus die Zöglinge Kenntnisse aus verschiedenen Wissenschaften, die sie sich angeeignet haben, in ihren gegenseitigen Beziehungen aufeinander und auf eine gemeinsame Einheit übersehen, sich auf einem kleinern oder größern Raum orientieren können. Wird dabei ausgegangen von etwas schon fertig vor dem Auge des Lesenden Dargelegten, vielleicht von Stellen alter oder neuer Schriftsteller, deren Inhalt zusammengezogen oder durch Erklärung erweitert darzustellen ist, so wird die Arbeit der Primaner für diesen Teil des Aufsatzes, was sie nach Thiersch für das Ganze und immer sein soll, Formation eines unmittelbar gegebenen Stoffes.

Damit mag ein Schüler der obersten Klasse ohne spezielle Hilfe des Lehrers fertig werden. Darüber hinaus ist er durch die Aufgabe allein in der Regel noch nicht zur Genüge geleitet. Wie groß die Sehnsucht sein mag, welche den Jüngling aus der Welt der Erscheinungen, die vor ihm ausgebreitet liegt, in die Gedankenwelt hinübertreibt, die er ahnt, in die er hie und da wie durch zerrissene Nebel hineinblickt, leicht wird ihm der Übergang doch nicht. Er bedarf des Führers, der ihn aufmerksam macht auf das Gleiche in dem Verschiedenen und Mannigfaltigen, der ihm aus Besonderem Allgemeines oder aus Allgemeinem Besonderes ableiten, Entlegenes kombinieren, den gewonnenen Gedankenstoff ordnen hilft. Dies kann, wie es der Gegenstand oder irgend eine andere Rücksicht zweckmäßig erscheinen läßt, bald in erotematischer, bald in akroamatischer Lehrweise geschehen, nur darf davon nichts nachgeschrieben werden. Denn das Nachschreiben hebt das Nachdenken des Vorgedachten, worauf es recht

eigentlich ankommt, ganz oder teilweise auf. Nach einer solchen Besprechung wird die Arbeit der Schüler für den Aufsatz, um den es sich handelt, ganz, vielleicht auch nur zum Teil, was Hegel forderte, Reproduktion mitgeteilten Gedankenstoffes.

Aber es kann nicht ausbleiben, die mitgeteilten Gedanken regen, indem sie nachgedacht werden, andere nicht mitgeteilte in der empfänglichen Jünglingsseele an. Treten diese in dem Aufsatz zwischen die mitgeteilten oder an sie heran, gestalten sie sich aus Anlaß eines anderen Thema zu einer besonderen deutschen Arbeit, so wird die Tätigkeit des Zöglings hier ganz, dort teilweise freie Produktion im Sinne Meierottos und seines Jüngers Bernhardi.

Die genannten drei Momente der Erfindung sind seit Einführung des deutschen Aufsatzes in Prima oft genug zur Sprache gekommen. Von einem vierten war meines Wissens noch nicht die Rede; gewußt, geübt mag es lange sein. Ich will daran erinnern.

Jeder Aufsatz für sich ist ein Anlauf des Schülers zu der Gesamtbildung, die er sucht. Mich dünkt, es ist zweckmäßig, diese Bestrebungen nicht vereinzelt zu lassen, sie vielmehr von Zeit zu Zeit immer wieder in die Erinnerung zurück zu rufen und zu überblicken, was gewonnen ward. Dies Resumieren ist die Tätigkeit, die ich meine.

Für sie ist in der Sekunda, Unterprima und Oberprima des Stettiner Gymnasiums am Ende jedes halben Jahres eine feste stehende Aufgabe, der Abschluß genannt. Sie verlangt von jedem Schüler, daß er die Hauptgedanken aller deutschen Aufsätze, welche er bis zu dem Zeitpunkte des Abschlusses in den genannten Klassen gearbeitet hat, in ein Resumé bringe. Als Vorbereitung darauf dient im Laufe des Semesters ein Aufsatz: geschichtliche Gedanken, die wir gehabt, Gedanken über Poesie und Poesien, die wir gehabt etc. etc., welcher zusammenfaßt, was aus einem einzelnen wissenschaftlichen Kreise vorgekommen ist.

Nach dieser Analogie ordnet der Sekundaner in seinem Abschluß auch die übrigen von ihm gearbeiteten Aufsätze in stoffliche Abteilungen, unterscheidet dann in jedem Aufsatz die Hauptgedanken von den abgeleiteten und stellt jene innerhalb der Abteilung zusammen, wie sie ihrem Inhalt nach sich aneinander schließen. Findet er dabei Lücken in dem Gedankengange, so ist er angewiesen, es zu bemerken und von spätern Aufsätzen die Ausfüllung zu erwarten. Die Aufgabe des Abschlusses besteht also für ihn vornehmlich im Gruppieren.

Der Unterprimaner, erinnert, daß die Aufsätze, die er in Sekunda und Unterprima gearbeitet hat, nicht selten aus einer stofflichen Abteilung in die andre hinübergreifen, sieht von diesen ab und ordnet allein nach dem Inhalt. Geordnete, nach ihrem Zusammenhang geordnete Kompilation der leitenden Gedanken, also des wesentlichen Inhalts aller von ihm gemachten Aufsätze ist für ihn die Aufgabe des Abschlusses. Findet er dabei

solche, deren Inhalt außer dem Zusammenhang liegt, so bezeichnet er sie und weist sie in ihrer Vereinzelung nach.

In diesem Abschluß ist schon der Anfang eigener Produktion des Schülers bei überwiegender Reproduktion. Der Abschluß der Oberprimaner kehrt das Verhältnis um; in ihm überwiegt die Produktion oder tritt wenigstens stärker als in dem der vorhergehenden Klasse hervor. Er verbindet nämlich den Inhalt sämtlicher Aufsätze durch Beziehung auf einen allgemeinen, in ihnen nicht unmittelbar gegebenen Gedanken" oder einzelner durch selbst gefundene Mittelglieder. Er ist Kombination, die sorgsames Kompilieren voraussetzt, wenn sie Wert haben soll.

So gewinnt der Jüngling in den letzten vier Jahren seines Schullebens allmählich durch eigene Tätigkeit ein System allgemeiner Gedanken über die wissenschaftlichen Studien, die ihn beschäftigen, damit zugleich einen Kern, an den sich anlegt, was er anderswoher sich aneignet, vielleicht noch eine Weile nach seiner Schulzeit. Reißen spätere geistige Strömungen den Bau der jugendlichen Seele auseinander, so bleibt doch auch dann wohl noch einzelnes oder kommt nach längerer Vergessenheit einmal belehrend, erfreuend, ja beseligend in das Bewußtsein zurück.

Das ist das resumierende Verfahren bei uns. Man wird andere, bessere Methoden erdenken. Ich habe nur zu berichten."

Während so die Gymnasien ihr Eigenleben führten und von amtlicher Seite keine weiteren Anregungen empfingen, bedurften die Realschulen, die sich mehr und mehr Beachtung verschafften, genauerer Anweisungen für den Aufsatzbetrieb. Diese versuchten die erläuternden Bemerkungen zu der Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und höheren Bürgerschulen vom 6. Oktober 1859[21]) zu geben. Diese Bemerkungen wiesen hin auf besondere Sorgfalt bei der Auswahl der Themata, die zu Alter, geistiger Entwickelung und Lebenserfahrung der Schüler in angemessenem Verhältnis stehen müßten und die nicht zu allgemein zu fassen, sondern auf ein bestimmtes Gebiet zu begrenzen seien. Notwendig sei ferner ein angemessener Wechsel: Darstellungen objektiver und realer Gegenstände wechselten am besten mit Aufsätzen, die die Phantasie, eigenes Urteil und Nachdenken in Anspruch nähmen. Das „rezeptive" Vermögen dürfe nicht auf Kosten des „produktiven kultiviert" werden. Freie Wahl des Themas sei mitunter zu gestatten, auf den obersten Klassen seien von Zeit zu Zeit Übersetzungen aus den fremden Sprachen als Stilübungen wünschenswert. Ebenso wichtig wie Korrektur und nachherige Kritik sei vorherige Anleitung zu methodischem Verfahren und Übung in sachgemäßem Disponieren. Vor allem komme es an auf Klarheit der Auffassung, Folgerichtigkeit des Denkens und demgemäß auf Bestimmtheit, natürliche Einfachheit und Gleichmäßigkeit des Ausdrucks; also unklare Vermischung des prosaischen und poetischen Ausdrucks sei zu meiden.

Mit besonderem Nachdruck sei die eitle Neigung zu bekämpfen, eigene Gedankenarmut durch eine erborgte phrasenhafte Diktion zu verhüllen oder angelerntes ästhetisches und kritisches Raisonnement als eigene Überzeugung auszusprechen; nicht weniger streng sei Unwahrheit aufzudecken, welche so oft in dem unjugendlichen, den Ernst reiferer Lebensjahre affektierenden Moralisieren liege; eine sittliche Scheu müsse die Schüler abhalten, etwas anderes zu schreiben, als was sie wirklich selbst kennen, denken und empfinden. Hier liege die Hauptaufgabe der Realschulen: es müsse mehr dafür geschehen, daß die Schüler zu einer aus klarer Auffassung hervorgehenden freien und angemessenen Ausdrucksweise gelangten und daß die natürliche Unbeholfenheit der Sprache sich nicht durch Anhäufung des bloßen Gedächtniswissens bis in die obersten Klassen erhalte. — Bei aller Wertschätzung des deutschen Aufsatzes sei aber vor seiner Überschätzung zu warnen, da bisweilen bei sonstiger Tüchtigkeit mit Rücksicht darauf, daß das spätere Leben noch gebe, was der Jugend noch fehle, nachsichtige Beurteilung mit Recht stattfinden müsse. Zum Schlusse wird mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß jede Stunde zugleich eine deutsche sein müsse, daß jeder Lehrer konsequent auf präzises, korrektes und zusammenhängendes Sprechen und Lesen zu halten habe.

Was hier an Anweisungen gegeben wurde, war recht allgemein gehalten und gab wenig bestimmte Richtlinien für den Einzelbetrieb, wie es der österreichische Entwurf tat. Und was als Hauptaufgabe der Realschulen bezeichnet wird, trifft für die Gymnasien, vielleicht in noch höherem Maße zu, daß nämlich die Phrase zu bekämpfen sei. In diese aber verfiel man selbst, wenn man sich gleichsam an die Jugend wandte und ihre „sittliche Scheu" in Anspruch nahm. Besser hätte man Mittel und Wege gesucht, um die Jugend überhaupt nicht in Versuchung zu führen, man hätte sagen sollen, wie im stündlichen Betriebe des täglichen Schullebens zu helfen sei, wie die Art der Arbeiten und wie die Aufgaben sein müßten, die der Phrase keinen Einlaß boten. Und der „natürlichen Unbeholfenheit" der Sprache hätte man ebenfalls abhelfen können durch Anordnung von anregenden und inhaltvollen Übungen, die man auch im Grammatikunterricht anstellen konnte,[22]) und durch Heranziehung aller Unterrichtsstoffe, die zu kleineren Stilübungen sich verwenden lassen. Und hätte man dabei gesehen, daß die Stundenzahl fürs Deutsche nicht ausreichte, nun dann hätte man diese vermehren sollen auf Kosten des fremdsprachlichen Unterrichts, der erst in zweiter Linie kommt.

Ebensowenig wie diese für die Realschulen bestimmten Weisungen standen die Lehrpläne von 1867[23]) auf der Höhe des österreichischen Entwurfs. Doch hatten sie den Nutzen, daß hier zum ersten Male offiziell Richtlinien geboten wurden für die Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die verschiedenen Klassen. Was den deutschen Aufsatzbetrieb anbetrifft, so fielen auf Sexta orthographische und grammatische Übungen; in Quarta

begannen kleine Aufsätze erzählenden Inhalts, auch von Selbsterlebtem, und Beschreibungen nach vorgängiger Besprechung, besonders auch der Anordnung. In Untertertia sollten kleine freie Vorträge aus griechischer und römischer Geschichte oder aus der Privatlektüre gehalten werden. Als Aufsätze waren zu wählen vorher besprochene Themata erzählenden Inhalts oder Beschreibungen von Natur- und Kunstgegenständen; von Zeit zu Zeit auch Übersetzungen aus fremden Sprachen; in der Obertertia waren ähnliche Übungen empfohlen, die Vorträge aus der preußischen Geschichte. In den Realtertien sollte man Rücksicht darauf nehmen, daß viele ihre Bildung auf dieser Stufe abschlossen, um zu einem praktischen Berufe abzugehen; deshalb sollten die Anforderungen des täglichen Lebens in Betracht gezogen werden in Geschäftsaufsätzen u. dergl. In der Gymnasialuntersekunda waren Rezitationen und freie Vorträge vorgesehen, zu denen der Geschichtsunterricht, die gelesenen lateinischen und griechischen Autoren und die Privatlektüre Stoffe bieten sollten. Dann sollte das Wichtigste aus der Rhetorik und Dispositionslehre durchgenommen und die Eigenschaften eines guten Stils möglichst an mustergültigen Beispielen verdeutlicht werden. Aufsätze sollten mit vorangestellter Disposition angefertigt werden; auch Übersetzungen aus fremden Sprachen wurden empfohlen. Für Obersekunda boten die Pläne nichts wesentlich Neues, wenn sie Stoffe aus Gebieten vorschreiben, welche den Schülern aus dem Unterricht, der Lektüre oder aus dem Leben hinlänglich bekannt seien. Für Prima fassen sich die Lehrpläne kurz (und nicht gerade sehr klar): Aufsätze mit Disponierübungen und rhetorischen Erörterungen (Figuren, Tropen usw.). Freie Vorträge. Daneben in philosophischer Propädeutik die Haupttatsachen der empirischen Psychologie und die wichtigsten Lehren der formalen Logik. Eine Eigentümlichkeit der Lehrpläne von 1867 liegt noch darin, daß auch für Sekunda und Prima die Realschule besondere Weisungen erhielt, für erstere Klasse: Rezitationen und freie Vorträge, zu denen der Geschichtsunterricht, die gelesenen Autoren und die Privatlektüre den Stoff bieten sollten; sodann logische Übungen, leichtere Definitionen und Dispositionsübungen. In bezug auf Eigenschaften des guten Stils und Aufsätze lauten die Bestimmungen wie für Gymnasialuntersekunda. Dagegen wird die Realprima mit reicheren Weisungen bedacht: Definier- und Disponierübungen, rhetorische und logische Erörterungen; Feststellung des Inhalts und Umfangs besonders wichtiger Begriffe wie Wissenschaft, Kunst, Literatur, Poesie, Prosa, organisch, mechanisch und dgl. m. als typische Beispiele eines methodischen Verfahrens. Aufsätze und freie Vorträge, beides nur aus Gebieten, welche den Schülern aus dem Unterricht, der Lektüre oder aus eigener Anschauung und Erfahrung hinlänglich bekannt geworden sind. — Man sieht, den Realprimanern wurde ein besonderer Unterricht in philosophischer Propädeutik nicht zugebilligt; deshalb schob man ein paar Bissen, die von dem gymnasialen Tische gefallen waren, in den deutschen

Unterricht, um diesen, soweit es anging, mit philosophischem Geist zu erfüllen.

Diese Lehrpläne haben bis 1882 Geltung gehabt. Sie wurden abgelöst durch die von Bonitz bearbeiteten Pläne,[24]) die zu dem österreichischen Entwurf durch ihre lapidare Kürze einen starken Gegensatz bilden. Was Bonitz veranlaßt hat, für Preußen in anderer Form Pläne aufzustellen wie für Österreich, ist schwer zu sagen. Hatte ihn die Erfahrung belehrt, daß mit Vorschriften, die bis ins einzelne gehen, bindende Fesseln angelegt werden und die freie Entwickelung leicht gehemmt wird? Waren etwa die weniger hervorragenden Deutschlehrer in ihrer Tätigkeit durch die Fülle der Anregung gleichsam erstickt und waren die tüchtigen unter ihnen, die hier und da anderer Meinung waren, geradezu gehemmt durch die bis ins einzelnste gehenden Instruktionen? Oder war Bonitz der Meinung, daß es nicht geraten schien, zu speziell einzugreifen in die Selbständigkeit der einzelnen Schulen? Das letztere ist das Wahrscheinlichste. Denn die Lehrpläne sagen (a. a. O. S. 113): „Durch die Erläuterungen ist auf einige wesentliche Gesichtspunkte hingewiesen, welche für das Verfahren beim Unterrichte und insbesondere für das Maß der an die Schüler zu stellenden Ansprüche einzuhalten sind. Die Lehrerkollegien und deren Vorsteher werden darin einen Anlaß zu erneuten didaktischen Erwägungen finden." Und an einer anderen Stelle (a. a. O. S. 113) wird auf Einhalten des richtigen Maßes gehalten, wozu ein besonderer Anlaß in der Entwickelung liege, welche mehrere mit ihren Elementen in den Schulunterricht reichende Wissenschaften in den letzten Jahrzehnten erfahren hatten. Und dazu gehörte auch das Deutsche. Die Entwickelungsgeschichte dieses Unterrichts war durch die literarischen Wortführer, die seit dem Beginn der vierziger Jahre neue Richtlinien zogen, ganz besonders belebt. Allzu früh einzugreifen in die Freiheit dieser Bewegung war nicht Bonitzens Art. Daher wohl seine Maßhaltung, die als Ziel der deutschen Stilübungen für Gymnasien und Realgymnasien und Oberrealschulen gleicherweise aufstellte: „Sicherheit im schriftlichen Gebrauche der Muttersprache zum Ausdrucke der eigenen Gedanken und zur Behandlung eines in dem eigenen Gedankenkreise liegenden Themas" und als Hilfsmittel dazu empfahl: Einfache Übungen im mündlichen Vortrage über ein derartiges Thema nach vorausgegangener Vorbereitung oder schriftlicher Bearbeitung. Für die höheren Bürgerschulen wurden Übungen im korrekten mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache und im Disponieren leichter Aufgaben verlangt. In den Erläuterungen wird darauf aufmerksam gemacht, daß die Stilistik ähnlich wie Poetik, Rhetorik und Metrik anzusehen sei. Der Lehrer müsse hier über ein begründetes, systematisch zusammenhängendes Wissen verfügen; der Schüler habe von Stilistik und Dispositionslehre nur soweit zu hören, als es bei den Vorbereitungen der Bearbeitung von Aufsätzen und ihrer Korrektur notwendig erscheine. Ebenso wie hier

wird auch für die Vorträge weise Maßhaltung empfohlen: „Anfänge der Übung im mündlichen Vortrage der eigenen Gedanken sind von der Schule weder auszuschließen noch notwendig oder auch nur zweckmäßig auf die oberste Klasse zu beschränken. Für solche Vorträge ist genaue Vorbereitung zu fordern, von welcher selbst schriftliche Fixierung der Gedanken nicht ausgeschlossen ist, um zu verhüten, daß die Zuversichtlichkeit der bloßen Phrase einen Wert gewinne. Philosophische Propädeutik wird als besonderer Lehrgegenstand nicht mehr aufgeführt, da die Befähigung der Lehrer zu einem nicht verwirrenden oder überspannenden oder ermüdenden philosophischen Unterricht so selten sich finde, daß nicht zu verlangen sei, in jedem Lehrerkollegium sie vertreten zu sehen. Es wird deshalb den einzelnen Anstalten überlassen, diesen Unterricht zu erteilen oder nicht. Im Interesse des deutschen Unterrichts wird es als wünschenswert hingestellt, daß der Deutschlehrer philosophische Propädeutik kenne. Von der Verteilung der Aufgaben auf einzelne Klassen sehen die Lehrpläne von 1882 ab; auch hier freierer Entwickelung freie Bahnen lassend.

Bald nach den neuen preußischen Lehrplänen erschienen in Österreich 1884 die Instruktion in neuem Gewande.[25]) Im wesentlichen wurde der Entwurf von 1849 festgehalten, dem Geiste der Zeit aber überall Rechnung getragen; für den deutschen Aufsatz ist es bezeichnend, daß auf Laas mit der feinen Bemerkung hingewiesen wird (a. a. O., S. 158): „Was insbesondere die von E. Laas in seinen bekannten Büchern — die übrigens in der Hand keines Lehrers fehlen sollen — empfohlenen oder behandelten Themen betrifft, so wird der Lehrer gut tun, jedesmal im Hinblick auf seine Schüler zu überlegen, ‚quid valeant humeri, quid ferre recusent'."

Bis zum Jahre 1884 hatten in eingehenderer Arbeit nur Preußen und Österreich sich amtlich vernehmen lassen. In dem Jahrzehnt von 1891 bis 1901, das man das Jahrzehnt der Lehrpläne nennen könnte, treten auch Bayern und Sachsen hinzu. Österreich erschien ebenfalls noch einmal, und Preußen sogar zweimal auf dem Plane. Interessant ist, daß gleichsam als festliche Ouverture vor diesem Jahrzehnt energische Worte des deutschen Kaisers Wilhelm II. erklangen, die der ganzen Bewegung einen eigenen Charakter geben. In der Eröffnungssitzung der Schulkonferenz vom Dezember 1890 ergriff am 4. Dezember Kaiser Wilhelm selbst das Wort (s. S. 253) und zwar insbesondere zugunsten des deutschen Aufsatzes: „Wir müssen das Deutsche zur Basis machen. Der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht. Wenn Einer im Abiturientenexamen einen tadellosen deutschen Aufsatz liefert, so kann man daraus das Maß der Geistesbildung des jungen Mannes erkennen und beurtheilen, ob er etwas taugt oder nicht." Energische Worte folgten dann über den unredlichen Betrieb des lateinischen Aufsatzes und der Schluß war: „Deswegen sage Ich, weg mit dem lateinischen Aufsatz, er stört uns, und wir verlieren unsere Zeit für das Deutsche darüber." [26])

Das waren beherzigenswerte Worte, die gesprochen waren aus dem Herzen der Kreise, die dem deutschen Unterricht zugetan waren, wenn auch hier und da dieser oder jener im Schmollwinkel stand und den Tadel gegen den lateinischen Aufsatz nicht ganz zu verwinden vermochte. Jedenfalls findet der deutsche Aufsatz in den Lehrplänen, die von 1891 bis 1901 erschienen waren, diejenige Würdigung, die er verdient, nur hielt praktische Weisheit sich mehr und mehr von dem andern Extrem fern, nämlich von dem „Zuviel" auf Altersstufen, auf denen natürliche Befangenheit noch einzuschätzen und die Bescheidenheit zu würdigen ist, die mit dem Urteil zurückhaltend ist, und auf der die feine Scheu zu achten ist, die nicht gern die intimsten und liebsten Gedanken der korrigierenden roten Tinte preisgibt.

Zunächst nahmen die bayerischen Lehrpläne im Jahre 1891[27]) das Wort. In den drei unteren Klassen werden für die deutschen Arbeiten Nacherzählungen verlangt: zuerst einfache Wiedergabe, später Erweiterungen oder Umgestaltungen; briefliche Mitteilungen, Schilderungen in erzählender Form, zusammenfassende Nacherzählungen von Abschnitten aus Sage und Geschichte; Umbildungen geeigneter erzählender Gedichte, Beschreibungen einfacher Örtlichkeiten. In den drei mittleren Klassen sollen außer den Hauptregeln der Stilistik (schlichte und pathetische, einfache und geschmückte, gedrängte und breite Darstellung) die Technik des Aufsatzes in ihrer einfachsten Form, später eingehender mit den Regeln der Gliederung (partitio und divisio) an Musterbeispielen zum Verständnis gebracht werden. In der sechsten Klasse kommt Bekanntschaft mit Tropen und Figuren hinzu. Zur schriftlichen Behandlung werden empfohlen: Beschreibungen von Gegenständen der Natur sowie von Plätzen und Gebäuden des Schulortes und seiner Umgebung, Schilderungen von Naturvorgängen und wirklichen oder erdichteten Erlebnissen (teilweise in Briefform), Erzählungen und erweiterte Darstellungen nach dem in Cornelius Nepos, Cäsar, Ovid usw. Gelesenen, Inhaltsangabe größerer Lesestoffe (wie von Goethes Hermann und Dorothea oder von Gesängen Homers), Erläuterung von Sprichwörtern mit Beispielen aus dem Leben, einfache Abhandlungen über Sätze, die dem Gedankenkreise der Schüler entnommen sind, in der Regel nach vorher festgestellten Dispositionen. In den drei oberen Klassen sollen die Übungen im Disponieren fortgesetzt und die Anordnung des Aufsatzes eingehender begründet, in der neunten Klasse von der Rhetorik die Abschnitte über die Arten und Teile der Rede erläutert und eingeübt werden. Als Themata werden genannt: Beschreibungen von Kunstwerken im Zusammenhang mit dem übrigen Unterricht, abhandelnde Betrachtungen über einzelne Sätze, welche der Lektüre der Schriftsteller entnommen und dem Ideenkreise der Schüler angemessen sind, Ausarbeitungen von rhetorischen Themen, insbesondere Reden, welche die Schriftsteller bloß andeuten, Aufsätze im Anschlusse an die Geschichte oder über allgemeine Sätze, über welche die

Schüler die nötige Aufklärung besitzen, Charakteristiken und Vergleichungen von historischen und dichterischen Personen, Darlegung der Beweggründe einzelner Personen des Epos und des Dramas, Abhandlungen über den Grundgedanken und die Motivierung von Dichtungen. Für die drei oberen Klassen werden freie Vorträge angesetzt, die teilweise zur Kontrolle der Privatlektüre dienen sollen.

Ein Jahr nach den bayerischen Lehrplänen folgten die preußischen Pläne[28]) von 1892, die von den bayerischen sich durch weniger hohe Forderungen auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts unterscheiden und die weniger erfüllt sind von dem rhetorischen Geiste der Vergangenheit. Sie gingen wohl von dem Grundsatze aus, daß man überall gut tue mit Wasser zu kochen, fuhren aber dabei zu sehr nur an der Oberfläche der Fragen her und gingen nirgendwo in die Tiefe und auf die Punkte ein, die dem Deutschlehrer Not und Sorgen machen. Für die unteren Klassen wird nicht so früh der Aufsatz verlangt, in Sexta nur Diktate, in Quinta Rechtschreibe- und Interpunktionsübungen und die ersten Versuche in schriftlichen Nacherzählungen, die anfangs in der Klasse, später erst im Hause zu fertigen sind. In der Quarta werden abwechselnd Rechtschreibübungen in der Klasse und schriftliches freieres Nacherzählen des in der Klasse Gehörten als Hausarbeit vorgeschrieben. Erst die Untertertia fordert als häusliche Aufsätze: Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen und Übersetzungen aus der fremdsprachlichen Literatur; die Obertertia fügt Berichte über Selbsterlebtes, auch in Briefform hinzu. In der Untersekunda erscheinen leichte Aufsätze abhandelnder Art, besonders Vergleichungen neben erzählenden Darstellungen oder Berichten wie in Obertertia, nur umfassender; auch Übersetzungen aus fremdsprachlicher Lektüre. Dazu werden erste Versuche im Vortragen kleinerer eigener Ausarbeitungen über Gelesenes empfohlen. Die Obersekunda fordert kleinere Abhandlungen aus dem dem Schüler im Unterrichte eröffneten Gesichtskreise, daneben Vorträge der Schüler über den Inhalt bedeutender mittelhochdeutscher Dichtung oder moderner Dramen und sonstiger Dichtungen nach eigenen Ausarbeitungen. In den Aufgaben für Prima wird auf Obersekunda verwiesen, also nichts wesentlich Neues empfohlen; die Vorträge der Schüler sollen über Leben und Werke von Dichtern handeln. Eigene Ausarbeitung wird vorausgesetzt. Die methodischen Bemerkungen weisen noch nachdrücklich darauf hin, daß die stufenmäßig geordneten schriftlichen Übungen aus dem Unterricht selbst erwachsen. Nicht ausgeschlossen sind damit Aufgaben allgemeineren Inhalts, nur setzen auch sie eine genügende Vorbereitung durch den Unterricht im ganzen voraus. Aufgaben, die an das Gelesene sich anschließen, werden besonders auf den oberen Stufen empfohlen. Vor jeder Überspannung der Forderungen wird gewarnt, Einfachheit der Darstellung betont, dem Eindringen fremdartiger Periodenbildung in die deutsche Darstellung und dem unnützen Gebrauch von entbehrlichen Fremdwörtern

wird gesteuert. Für die Pflege des mündlichen Ausdrucks in allen Lehrfächern soll Sorge getragen werden: der Lehrer selbst muß mit gutem Beispiel vorangehen. So wird die Bedeutung des Deutschen für den Gesamtunterricht nachdrücklich betont und dadurch noch besonders wirksam gemacht, daß kleinere Ausarbeitungen (sogenannte Fachaufgaben) über durchgenommene Abschnitte aus dem Deutschen, den Fremdsprachen, der Geschichte und Erdkunde sowie aus den Naturwissenschaften gefordert werden. Dadurch wurde den schriftlichen Übungen im Deutschen ihr einseitig rhetorischer Charakter, der ihnen noch immer anhing, mehr und mehr abgestreift.

Neben Bayern und Preußen äußerte sich im Jahre 1893 auch Sachsen[29]) mit einem Lehrplane, der, ausgezeichnet durch seine Knappheit, überall zeigte, daß er sich die Vorarbeiten anderer Staaten zunutze gemacht und das Beste daraus zu entnehmen verstanden hatte. Wir geben die charakteristischen Bestimmungen im Wortlaut: Sexta: Diktate, Aufsätze (im wesentlichen nur Nacherzählungen). Quinta: Diktate, Aufsätze (Freiere Wiedergabe von Erzähltem oder Gelesenem, leichte Briefe u. dgl.). Quarta: Diktate, Aufsätze (Um- und Nachbildung von Gelesenem, kleine selbsterfundene Erzählungen nach gegebenen Anhaltspunkten, leichte Beschreibungen etc.). Untertertia: Leichte Übungen in zusammenhängender Rede (Inhaltsangaben, Berichte über privatim Gelesenes). Aufsätze: Beschreibungen, Schilderungen, schwierigere Übungen im erzählenden Stil, Erörterungen leichter Fragen. Obertertia: im ganzen wie in Untertertia; zu den Aufsätzen treten Erläuterungen von Sentenzen oder Sprichwörtern, Vergleichungen, leichte Charakterschilderungen, Gespräche. Untersekunda: Übungen im freien Vortrag. Durchnahme einzelner für den praktischen Gebrauch besonders wichtiger Abschnitte der Stilistik; Unterscheidung der Stilgattungen, allgemeine Stilgesetze, Regeln der bildlichen Ausdrucksweise, häufig vorkommende Tropen und Figuren. Hierbei besondere Rücksichtnahme auf häufig vorkommende Verstöße. Leichte Dispositionsübungen. Aufsätze: Erörterungen, Betrachtungen, Vergleichungen und dergl.; unter Umständen gelegentlich auch kleine poetische Versuche. — Obersekunda: Freie Vorträge über gestellte Themata. Hauptregeln über die Anordnung der Gedanken. Dispositionslehre. Von Zeit zu Zeit leichte logische Übungen (Definieren, Klassifizieren, Schließen etc.) und Übungen im Disponieren. Aufsätze: Erörterungen, Abhandlungen, Ansprachen, Reden usw.; dann und wann auch Übungen in schmuckloser Rede. Prima: Freie Vorträge mit Übungen im Protokollieren und Referieren. Mündliche logisch-rhetorische Übungen und solche im Disponieren. Aufsätze wie in Obersekunda. In den Oberklassen werden neben größeren Aufsätzen von Zeit zu Zeit kurze Klassenaufsätze empfohlen, bei welchen das Absehen ausschließlich auf knappe, zutreffende und wohlgeordnete Wiedergabe eines den Schülern aus dem Unterricht der Anstalt geläufigen Stoffes gerichtet ist. Man sieht,

auch in Sachsen treten die „Fachaufgaben“ wie in Preußen neben die älterer Rhetorik entstammenden „Aufsätze“. Philosophische Propädeutik kann mit Genehmigung des Ministers in einer besonderen Stunde neben den gewöhnlichen drei deutschen Stunden gelehrt werden. Sonst fällt diesen die Verpflichtung zu, das Allernötigste aus der Logik und Psychologie den Schülern im Anschluß an die Dispositionsübungen und bei Besprechung der Arbeiten mitzuteilen.

An der Wende des Jahrhunderts (1900) schloß sich auch Österreich[30]) mit verbesserten Lehrplänen den deutschen Staaten an: im wesentlichen blieb das, was 1884 vorgeschrieben war; für die III. und IV. Klasse wurde alles knapper zusammengefaßt. Vergleichungen und Dispositionen längerer Gedichte werden nicht mehr erwähnt. Dagegen wird naheliegendes Lokalpatriotisches bei Schilderungen besonders empfohlen. Nachdrücklich (mit Sperrdruck) wird betont, daß die stilistischen Aufgaben auf allen Stufen des Untergymnasiums (Klasse I—IV) im wesentlichen Reproduktionen bleiben müssen und daher bis zu einer gewissen Grenze in gemeinsamer Klassenarbeit vor der Niederschrift zu erarbeiten seien. Für die oberen Stufen (Klasse V—VIII) sind insonderheit die Einschränkungen bezeichnend: Auch in Klasse V und VI sollen die Arbeiten im wesentlichen noch immer in gemeinsamer Arbeit festgestellt werden. Für die ganze Oberstufe gilt die Warnung, daß die allgemeinen Aufsätze besonderer Aufmerksamkeit bedürfen, daß Dichterstellen z. B. oft zu einseitiger Auffassung verleiten, wenn die Schüler das Literaturwerk und die Situation nicht genau kennen und daß die allgemeinen Sätze sehr oft der Einschränkung bedürfen. Auch für die Oberstufe wird das Heimatliche besonderer Beachtung empfohlen und Stoffe vaterländischer Richtung für jede Klasse gewünscht.

Wie so die österreichischen Lehrpläne ähnlich wie die sächsischen immer einfachere Töne anstimmen, so schlagen auch die preußischen Pläne[31]) von 1901 einen bescheideneren Ton an: man kann sagen, die realpolitische und nationale Richtung der Zeit wird begleitet von realpädagogischer und patriotischer Strömung auch in der Schule, das Volk der Denker und Dichter wird in seiner Schule, ohne seinen alten Idealen ungetreu zu werden, konkreter, praktischer, richtet sich mehr auf das Erreichbare und zieht das, was ihm naheliegt, mehr und mehr in seinen Arbeitsbereich. Erst von Quarta an denkt man an freiere Wiedergaben; vorher sorgt man dafür, daß Rechtschreibungen und Satzzeichen gut eingeübt werden. In Untertertia folgen Erzählungen, leichtere Beschreibungen und Schilderungen, gelegentlich auch in Briefform. Es fallen bis Untersekunda für den eigentlichen Aufsatz die Übersetzungen aus fremdsprachlicher Lektüre fort, damit im jugendlichen Alter das Fremde nicht deutschverderbend wirke. In Obertertia treten hinzu Auszüge oder Übersichten des Gedankengangs von prosaischen Lesestücken. In Untersekunda beginnen die praktische Anleitung zur Anfertigung von

Aufsätzen durch Übungen im Auffinden und Ordnen des Stoffes und daran anschließend leichte Aufsätze abhandelnder Art, z. B. Vergleichungen. Daneben setzen sich Erzählungen und Berichte, nur von umfassenderer Art, fort. Mündliche Übungen in freigesprochenen Berichten über Gelesenes und Durchgearbeitetes unterstützen jene Stilübungen. Für die drei oberen Klassen sind die Themata für die häuslichen und Klassenarbeiten vorzugsweise dem deutschen Unterricht und verwandten Unterrichtsgebieten zu entnehmen. Die mündlichen Übungen bestehen in Berichten (der hohe Ausdruck „Vortrag" ist vermieden) über Stoffe, die im deutschen Unterricht behandelt worden sind oder dazu in Beziehung stehen. Die Hauptlehren der Logik und Psychologie sollen womöglich mitwirken, die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu stärken, um dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen. In allem aber wird vor Überspannung gewarnt und kluge und maßvolle Anleitung empfohlen. Nachdrücklich hingewiesen wird auf Pflege von gutem Deutsch bei der Übersetzung fremder Sprachen und im gesamten Unterricht. Die „Facharbeiten" sollen hier als beständiges memento bene et pulchre dicere dienen. Vor allem aber haben die Lehrer selbst sich des besten Deutsch zu bedienen.

Man sieht, es sind keine zu hohen Forderungen, die hier gestellt werden: man sollte meinen, sie stellten als Ziel etwas Selbstverständliches hin. Aber gerade das Selbstverständliche wird so leicht übersehen und unter dieser bitteren Wahrheit hat die Pflege des deutschen Stils immer gelitten. Wie sagt doch E. M. Arndt? „Alles muß der Mensch lernen, der auf Bildung Anspruch machen will; nur seine Sprache will der Deutsche nicht lernen, die soll ihm von selbst kommen."

[1]) Jahresbericht des Joachimsthalschen Gymnasiums 1803, S. 18 ff.: Von dem Unterricht in der deutschen Sprache und im Styl. — [2]) Mushacke, 1858, a. a. O. — [3]) Philipp Wegener a. a. O., S. 11 ff. — [4]) Wegener a. a. O., S. 13. S. H. A. Herling, Grundregeln des deutschen Stils, oder der Periodenbau der deutschen Sprache. Ein Lehrbuch für den stilistischen Unterricht. Frankfurt a. M. 1823, X u. 328 S. Das Buch läßt alle Regeln, welche das Verhältnis der Sprachteile in einem Satze betreffen, als zur Syntax des einfachen Satzes gehörend, unberührt. Dagegen handelt es im ersten Teile von der Zergliederung des deutschen Periodenbaues, im besonderen von der grammatischen Einteilung der Sätze, von der Vertauschung, der Verkürzung, der Bei- und Unterordnung und der Zusammenziehung der Sätze, von den elliptischen Perioden und den Parenthesen, ferner von der logischen Einteilung der Sätze und dem Verhältnisse der logischen und grammatischen Einteilung; im zweiten Teile handelt es von den syntaktischen Regeln der Verbindung zweier und mehrerer Sätze und ganzer Perioden. Hieran schließt sich dann als im engsten Zusammenhang damit stehend und das Ganze vollendend die Lehre von dem Gebrauche und der Synonymik der deutschen Konjunktionen und Konjunktionaladverbien und die Lehre von der Interpunktion. Eine reiche Sammlung von Beispielen erläutert die Regeln. — [5]) Über die gegenwärtige innere Einrichtung des Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der Realschule nebst der damit verbundenen höheren Töchterschule Programm des F.-W.-G. 1823, S. 28 ff. Abgedruckt bei Neigebauer a. a. O.,

[illegible] [illegible] — [illegible] -verfügung [illegible] Kgl. [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] — [illegible] Verfügung [illegible] Kgl. [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] Kgl. [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] — [illegible] [illegible] Kgl. [illegible] [illegible] [illegible] Kgl. [illegible] [illegible] Provinzial-Schul-Kollegien [illegible] [illegible] Februar [illegible] [illegible] SCHULZE [illegible] Provinzial-Schul-Kollegiums [illegible] [illegible] der Gymnasien der Provinz, [illegible] [illegible] [illegible] Prüfung [illegible] [illegible] SCHULZE [illegible] — [illegible] — [illegible] — [illegible] [illegible] — [illegible] [illegible] S. [illegible] — [illegible] [illegible] sich wenig oder gar nicht der einzelnen Unterrichts-[illegible] [illegible] [illegible] die Persönlichkeiten, die [illegible] [illegible]. Nur im Königreich Sachsen finden wir [illegible] [illegible] [illegible], eine [illegible] [illegible] Fähigkeit zum [illegible] [illegible] und [illegible] Ausdruck". BAU-[illegible] a. a. O., S. [illegible]. — [illegible] Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich. Vom Ministerium des Kultus und Unterrichts. Wien [illegible]. Vgl. dazu ANTON [illegible], Der Lehrplan und die Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich, die psychologische und ethische Einheit. Prag [illegible]. — [illegible] a. a. O., S. [illegible] — [illegible] a. a. O., S. [illegible] — [illegible] a. a. O., S. [illegible] — [illegible] WIESE, V. u. G. I[2], S. 92. — [illegible] Vgl. MATTHIAS, Handbuch für den deutschen Sprachunterricht. 6. Aufl. Düsseldorf 1907, [illegible]. — [illegible] WIESE, V. u. G. I[2], S. [illegible] — [illegible] WIESE, V. u. G. I[2], S. [illegible] — [illegible] Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich, Wien 1884, 2. Abdruck 1885. — [illegible] Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin [illegible], S. 72. — [illegible] Die Schulordnungen für die kgl. bayerischen humanistischen Gymnasien, Progymnasien und Lateinschulen vom [illegible] 1891. Nach amtlichen Quellen bearbeitet von J. FÜGER. (Stahelsche Sammlung Deutscher Reichsgesetze und Bayerischer Gesetze.) S. 10 ff. — [25] Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preußen vom 6. Januar 1892, herausgegeben von HERM. KRATZ, Neuwied und Leipzig, Heusers Verlag. — [29] Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Gymnasien betr., vom 28. Januar 1893, Dresden. — [30] Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich, 2. Aufl., Wien 1900. — [31] BEIER a. a. O., S. 31 ff.

41. Stilübungen: Die literarischen Wortführer. Den tiefgehendsten und nachhaltigsten Einfluß auf die Wertschätzung und Gestaltung der deutschen Stilübungen hatten am Ende des 18. Jahrhunderts unstreitig Meierotto und Niemeyer ausgeübt. Jener schied an der Wende des Jahrhunderts (1800) aus dem Leben. Er sollte nicht mehr die Zeit erleben, als das stolze Reich Friedrichs des Großen in seinen Grundfesten erschüttert wurde und die Tage der Erniedrigung und der inneren Erhebung herannahten. Niemeyer dagegen konnte noch seinen starken persönlichen Einfluß in das 19. Jahrhundert hinüber geltend machen. Seine Gedanken und seine Werke reiften sich immer mehr aus: als auswärtiges Mitglied des Berliner Oberschulkollegiums (seit 1804) war er in der Lage, auf die offiziellen Maßnahmen, vor allem auf die Instruktion vom Jahre 1812 (s. S. 228) kräftig einzuwirken. Aber auch Meierottos lebten fort, besonders in einem seiner bedeutendsten Schüler, A. F.

Bernhardi, der als Direktor des Friedrich-Wilhelms-Gymnasium im Jahre 1820 seine Ansichten über die Bedeutung der Muttersprache und insbesondere über die deutschen Stilübungen in einer so mustergültigen Weise darlegte,[1]) daß auch wir noch mit Genuß aus seinen Worten lernen können. Diese Äußerungen sind um so bemerkenswerter, als sie von dem Geiste der Philosophie und Reflexion getragen sind, der damals gleich nach der Berufung Hegels nach Berlin (1818) die Berliner Universität und das nördliche Deutschland erfüllte. Die kleine Schrift Bernhardis war ja leider der letzte Gruß eines Scheidenden; denn noch während des Druckes erkrankte er; bald nach ihrem Abdruck ereilte ihn der Tod. Sie bildet aber zu dem zweiten Jahrzehnt, das überaus anregend gerade auf dem Gebiete des deutschen Aufsatzes war, gleichsam die Ouverture, in welcher das Leitmotiv an Meierotto erinnerte und zugleich an die maßgebenden Gedanken der Instruktion vom Jahre 1812. — Als das eigentümliche Feld des Unterrichts in der Muttersprache sieht Bernhardi das an, was man mit einem sehr unpassenden und die Idee ganz verdunkelnden Namen Deutsche Stilübungen nenne. „Unpassend nennen wir diesen Namen, weil der Ausdruck: Deutsche Stilübungen — das Object mit dem lateinischen, griechischen, französischen Stilübungen in eine Klasse wirft und alle mit einander parallelisirt, da jene ersten doch einen ganz anderen Zweck haben als die drei letztern. Bei diesen ist nehmlich der Zweck ein rein grammatischer. Sei der Inhalt des lateinischen und französischen Aufsatzes noch so dürftig und trivial, enthalte er nur nicht etwa reinen Unsinn oder historische Falschheiten, ist er nur in einer reinen, von grammatischen Fehlern ganz freien, vielleicht gar zierlichen und periodisch geordneten, den Eigentümlichkeiten der fremden Zunge ganz angemessenen Sprache geschrieben, so wird der Lehrer nicht umhin können, den Aufsatz als einen guten zu loben und höchstens beiläufig einiges über dessen innere Leerheit hinzuzufügen. Ist dagegen der deutsche Aufsatz sprachrichtig, klar, ja zierlich geschrieben, seinem Inhalte nach dagegen leer und flach und ist der Gedanke, welcher dem Ganzen zu Grunde liegt, unvollständig und verkehrt ausgeführt, so wird der Lehrer über die zierliche und richtige Sprechform hinwegsehend, sie höchstens beiläufig lobend, auf den Inhalt des Aufsatzes gehen und seinen Tadel darüber aussprechen und zu begründen suchen. — Diese Anschauung, aus der täglichen Erfahrung und aus der Äußerung eines richtigen Instinkts hergenommen, zeigt doch wohl, daß der Zweck der Aufsätze in der Muttersprache ein ganz anderer sein muß als der in fremden Sprachen, hier ist es die sprachrichtige Form, welche überwiegend in Betrachtung kommt, dort der Inhalt, dessen Dürftigkeit und Flachheit keine Vorzüge des Stils verdecken, und dem etwas Barokkes und Capriciöses, ja einzelne gröbere Verstöße, durchaus keinen wesentlichen Schaden thun" (a. a. O. S. 10 und 11). Um nun in den Zweck und die Bedeutung der Deutschen Aufsätze in den höheren Gymnasialklassen einzudringen, gibt

Bernhardi ihren möglichen Inhalt an und bezeichnet drei mögliche Bestrebungen, die ihnen zugrunde liegen können: Darstellung rein faktischer Stoffe durch Erzählen oder Beschreiben, Analysis oder Synthesis von Begriffen, Darstellung von Gefühlen und Gesinnungen. In den Aufsätzen erster Gattung bringt der Schüler einen Beweis der Ordnung, Klarheit und des Zusammenhanges seines individuellen Verstandes, in der zweiten ein Dokument seiner individuellen Vernunft, in der dritten offenbart der Schüler sein innerstes Selbst, seine ganze Individualität. Die beiden ersten Arten seien also die eigentlichen Verstandesübungen, die Veranstaltungen zur Entwickelung des Denkvermögens. Hier müsse der Schüler logische Formen beachten und anwenden, den Begriff mit dessen wesentlichen und abgeleiteten Merkmalen, die Erklärung, Einteilung, Erläuterung, das Urteil, den Schluß, die Verkettung der Schlüsse usw. Das alles habe aber zugleich einen Stoff und bilde eine Reihe von Anschauungen, welche zuletzt in eine Einheit zusammenlaufen. Diese Aufsätze, besonders die der zweiten Gattung, bilden eine Art psychischer Mathematik und eine praktische Logik. Sie sollen den Schüler das Philosophieren lehren, d. h. aus selbsterzeugten Anschauungen Begriffe zu bilden, sie in Reihen zu einer Einheit aufzufassen und sie klar durch das gewohnte Organ des Denkens, das ist in der Muttersprache, darzustellen. „Die Philosophie kann der Jüngling entbehren, aber kein gebildeter Mensch des Philosophirens, wer das letzte nicht gelernt hat, wird die erste sich nur äußerlich aneignen können, wer das Philosophiren besitzt, für den wird eine jede Philosophie zugänglich sein" (a. a. O. S. 25). — Bei der dritten Art der Aufsätze müsse der Schüler sich ästhetischer Formen bedienen, der Personifikation, der Allegorie, der Metapher, der Vergleichung, des Gleichnisses usw. Dadurch bekommen diese Darstellungen eine Ähnlichkeit mit den Systemen der Phantasie, den Kunstwerken, und werden zu einer Vorbereitung auf die Ausübung der redenden Künste, zur Bildung des Kunstsinnes, nicht etwa zur Ausübung, wohl aber zum Genusse der Kunst.

Bernhardi führt also die Frage nach dem Endzweck des deutschen Aufsatzes einer vornehmen Lösung näher. Diese lautete „Bildung", aber nicht des Stils allein, auch nicht des Verstandes und der Phantasie, sondern des Verstandes, der Vernunft, der ganzen Individualität des Schülers zur Philosophie, zur Kunst und — diese Folgerung zog er als letztes und höchstes — zur Religion. Denn die Vorbereitung für Philosophie und Kunst faßt er nur als eine Stufe, über die man zum höchsten Gipfel gelange, auf welchem das Bedürfnis der Religion sich geltend mache, welche dem menschlichen Geiste erst seine Vollendung gebe. Auf die Methode im einzelnen geht Bernhardi nicht ein, ob er mehr Produktion oder Reproduktion verlangt, sagt er nicht. Aber aus seinen Erörterungen darf man schließen, daß er eine freie Produktion maßvoller Art verlangt, hinter der die Anregung durch den ganzen Unterricht stand. Denn wo wäre

auf der Schule — und auch im Leben — freie Produktion ohne Reproduktion.

Auf Reproduktion legte denn auch sein Nachfolger (1820) in der wissenschaftlichen Prüfungskommission für Brandenburg — Hegel — den ganzen Nachdruck. In seiner Stellung lag es ihm ob, die von den Abiturienten angefertigten deutschen Aufsätze durchzusehen und zu begutachten. Sicherlich hatte er in dieser Tätigkeit Gelegenheit, didaktische Mißgriffe mancherlei Art zu beobachten und die Anforderungen, die man an Schüler machen kann, wie sie nun einmal die Schule bietet, richtig abzuschätzen; schon damals wird es in den Schülerarbeiten nicht besser ausgesehen haben wie im Jahre 1825 in Sachsen und 1829 in Posen. Um die Schäden, die sich zeigten, die oberflächlichen Gedanken, Gemeinplätze und allgemeine Redensarten möglichst zu verhüten, stimmte Hegel seine Forderungen sehr herab. Er wollte nicht, daß man von der Jugend schon Selbsterdachtes fordere; vielmehr solle man auf eine klare und geschmackvolle Reproduktion dessen sehen, was im Kreise des Gymnasialunterrichtes vorgekommen, da die Arbeiten der Abiturienten besonders auch den Zweck hätten, die oberen Behörden mit dem Zustand der Gymnasien bekannt zu machen. Oft lobte er die gute Gesinnung in den Aufsätzen, tadelte es, wenn auf manchen Gymnasien viel von Christus oder gar vom Teufel geredet wurde, polemisierte dagegen, daß Schüler in den Verfassungen Athens und Roms die Muster für einen heutigen Staatsmann priesen, warnte vor gedankenleerer Rhetorik und verbreitete seine Kritik selbst über Handschrift und das Format der Arbeiten.[2]) In derselben Richtung, aber in tieferem Eingehen auf die Einzelheiten und insbesondere auf die Schwierigkeiten, welche dieser Unterrichtsgegenstand darbietet, äußerte sich der Nachfolger Bernhardis im Direktorat des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums August Spilleke.[3]) Nach ihm hat der deutsche Aufsatz dasjenige in eigentümliches Leben und innere Anschauung zu verwandeln, was der Schüler sich in den sämtlichen übrigen Lehrstunden mehr durch das aufnehmende Vermögen angeeignet habe. Aus dem Grunde sei es nötig, daß der Lehrer, welcher diesen Unterricht erteilen solle, sich mit dem Schüler in einem vielseitigeren Gedankenverkehr befinde und genau den Standpunkt der geistigen Entwickelung kenne, welchen dieser erreicht habe. Daher scheint ihm für das Deutsche in den oberen Klassen der Geschichtslehrer am geeignetsten, weil er am meisten Gelegenheit habe, das geistige Leben zu erwecken und weil im Geschichtsunterricht der mannigfaltigste Stoff zu eigenen mündlichen und schriftlichen Übungen darbiete. Außerdem sei es unumgänglich notwendig, daß der Lehrer philosophischen Geist besitze, sonst werde er über bescheidene sprachliche Anforderungen nicht hinauskommen. Auch komme es bei keinem Gegenstande als beim Deutschen mehr darauf an, die innere Eigentümlichkeit des einzelnen Schülers selber zu kennen, und das sei ohne klaren, philosophischen Blick nicht möglich. Abhandlungen

aus dem Gebiete der Moral und Philosophie erscheinen Spilleke als zu hoch gegriffen, vielmehr seien die Gegenstände der Bearbeitung aus seiner geistigen Lebenssphäre hergenommen und dem Standpunkte angemessen zu wählen, den er in seiner intellektuellen und sittlichen Bildung erreicht habe. Die Geschichte biete den besten Stoff. Es verstehe sich von selbst, daß der Lehrer den Schülern zu Hilfe komme und ihnen die Hauptgesichtspunkte selber vor die Augen stelle. Überhaupt gelte für alle diese Übungen die unerläßliche Bedingung, daß der Lehrer für jede Arbeit den Schülern eine Anleitung gebe. — Denselben Gedanken, daß Anlaß und Aufgabe des deutschen Aufsatzes allein aus dem Leben und Unterricht der Schule zu schöpfen sei, sprach Schleiermacher in seinen Vorlesungen aus, die er im Jahre 1826 in der Berliner Universität über Erziehungslehre hielt,[4]) und zwar mit einem Nachdruck, wie wir ihn bei seinen Vorgängern nicht finden. — Schleiermacher sieht den Fehler der Übung in prosaischer Komposition darin, daß der Gang der Übungen nicht geschickt genug sei und daß der mündliche Vortrag der schriftlichen Ausarbeitung nicht genugsam vorbereite. Bei dem Gange der Übungen komme es auf eine richtige stufenweise Entwickelung an, eine dargebotene Gedankenreihe richtig aufzufassen, das Wesentliche von dem Zufälligen zu unterscheiden, die Hauptglieder schnell zusammenzufassen und wiederzugeben; dann aber die eigenen Gedanken darüber zu ordnen und mitzuteilen. Er empfiehlt analytische Übungen, Auseinanderlegen der Rede, Kombination der Gedanken, aufsteigend von einem engeren Gedankenzusammenhange bis zu den kompliziertesten; dabei soll die Mittätigkeit auch als Kritik der Mitarbeitenden möglichst in Anspruch genommen werden. Ist diese Fertigkeit, die Gedanken zu ordnen und vorzutragen, geübt, dann soll die zweite höhere Stufe hinzukommen: dem mündlichen Vortrage eine größere Rundung und Harmonie zu geben, das Musikalische der Sprache auch in der freieren Rede hervortreten zu lassen. Was dann die schriftlichen Übungen anbetrifft, so tadelt er es, daß die Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung aufs Geratewohl hingegeben würden; deshalb würden sie meist so oberflächlich gelöst. Im Leben selber, so folgert er, geht jedem die Aufgabe, die er zu lösen hat, aus dem Leben hervor; eine Aufgabe abgerissen für sich und ohne Zusammenhang mit dem, was in der Reife der lebendigen Gedanken vorgeht, kann nicht zum Ziele führen. Nur Aufgaben, die im Zusammenhang stehen mit dem, was auf der Schule getrieben wird oder in dem gemeinsamen Leben so vorkommt, daß es die Jugend beschäftigt, und auch in dem Kreise liegt, daß sie ein Recht hat, darüber zu sprechen, dürfen gegeben werden. Damit hänge zusammen, daß man auch nicht Aufgaben stelle, die über das Fassungs- und Darstellungsvermögen der Jugend hinausgehen. Wenn aber auch die Aufgabe dem Stoffe nach richtig gewählt sei, so könne doch in der Art, wie man sie lösen lasse, ein Fehler liegen. Es sei ein springendes Verfahren, eine Aufgabe zu stellen, zu ihrer

Lösung eine bestimmte Zeit zu setzen, die Lösung sich vorlegen zu lassen, aber inzwischen gar keine Anleitung zu geben, wie die Aufgabe am besten könne gelöst werden. Das Zweckmäßigste sei wohl, den Gegenstand, über welchen geschrieben werden solle, von verschiedenen Punkten aus zu besprechen. Dadurch werde eine Übersicht über die ganze Aufgabe gewonnen, ehe man an die Behandlung des Gegenstandes selbst gehe. Nachdem die Aufgabe sei, müßte zunächst eine Skizze von jedem eingegeben, diese Skizzen untereinander verglichen, diejenigen, welche am gehaltreichsten zu sein scheinen, hervorgehoben, kritisiert, abgekürzt und ergänzt werden, je nachdem dies oder jenes erforderlich sei. Schon infolge dieser Operation komme das Gute, was einzelne geleistet haben, allen übrigen zugute. Dann erst, wenn der Stoff übersichtlich gesammelt, die Anordnung der Gedanken und der einzelnen Teile beurteilt seien, könne man an die Ausführung selbst gehen. Auf diese Weise werde freilich nicht eine solche Masse von Aufsätzen geliefert werden können, wie es in vielen unserer höheren Lehranstalten der Fall sei; allein ein einziger Aufsatz, so vorbereitet und demgemäß bearbeitet, werde mehr Nutzen bringen als eine Masse nur fragmentarisch und willkürlich ausgeführter Arbeiten. — Das sind wertvolle Anregungen, die Schleiermacher uns bietet. Sind sie schon so ausgenutzt, wie sie es verdienen? Und sind auch seine Anregungen für die freien Vorträge, für den Dialog in der Schule zum Besten unserer muttersprachlichen Bildung so gewürdigt, wie es der Dankbarkeit gegen vergangene Werte entspricht? Seine Mahnungen überall und in jedem Unterricht auf Sprachrichtigkeit zu sehen? Den Schüler immer nur reden zu lassen über das, was er wirklich versteht? Nicht wie die Sophisten sie in leerem Geschwätz und Phrasen sich ergehen, sondern nur über etwas sich aussprechen zu lassen, was durchgearbeitet und durchdacht von allen Seiten ist? Dann aber in freiester Rede sich zu bewegen ohne Gebrauch der Feder? Damit das Ohr in seine Rechte trete und das Auge nicht sich in den Weg stelle, wo das Ohr allein das Recht habe, zur lebendigen Anschauung der Sache zu führen? Damit auch das Musikalische in der Sprache zu seiner vollen Geltung komme? Wenn man solches und ähnliches liest, sagt man sich doch, daß wir in keine bessere Schule gehen können mit unserem deutschen Unterricht als in die Schule der klugen Vorfahren, die seinerzeit kaum beachtet und gehört worden sind und von denen jeder auf seine Art und nach seinem Wesen wertvolle Beiträge zur Lösung schwieriger Fragen geliefert hat.

Beurteilte Schleiermacher die Frage des deutschen Unterrichts aus den Bedürfnissen des praktischen Lebens und in engem Zusammenhang mit diesem, stand bei ihm die Verarbeitung der Sache in erster und, wie bei Bernhardi, der Stil in zweiter Linie, so trat der Münchener Akademiker Thiersch um dieselbe Zeit (1826) von einem ganz anderen Gesichtspunkte an die Frage des Aufsatzbetriebes heran.[5]) Dem berühmten Philologen waren die deutschen Aufsätze vor allem Stilübungen, die möglichst in den

Kreis antiker Belehrung zu rücken seien. Als Grundsatz stellt er hin, daß dem guten Stil die Kunst richtig zu denken und die Klarheit der Einsicht zugrunde liege, also Gewandtheit des Geistes und Gründlichkeit der Kenntnisse; wo der Stil schlecht sei, werde in den meisten Fällen der Schluß auf Ungeübtheit des Geistes und Mangelhaftigkeit des Wissens untrüglich sein. Daraus ergibt sich für Thiersch, daß wir uns vom schlechten Stil nicht durch äußere Vorkehrungen, zufällige Stilübungen und allerlei Regeln und Lesewerk werden befreien können: Ein solches Verfahren wäre der Heilart des Arztes zu vergleichen, welcher den Krebs mit wohlriechendem Wasser oder das Faulfieber mit Lindenblüten zu bekämpfen oder zu besiegen hoffe. Sitzt das Übel aber in den bezeichneten Mängeln, so ist es bei Älteren unheilbar, bei den Jüngeren kann ihm nur durch Gründlichkeit des Unterrichts und Strenge der wissenschaftlichen Methode vorgebeugt werden: ohne Verbesserung, Hebung und Stärkung des Unterrichts unserer gelehrten Schulen sei also auch eine Verbesserung des deutschen Stils undenkbar. Was nun die Vorkehrungen betreffe, die man in den Schulen zur Bildung des Stils getroffen habe, so sei es unnütz, der Jugend in den untersten Klassen einen trockenen Schematismus der Sprache einzuprägen oder in den höheren Klassen die Zahl der Stunden stark zu vermehren oder aber die Jugend in allen möglichen deutschen Poeten und Prosaisten lustwandeln zu lassen. Das beste Mittel sei vielmehr ein so anhaltender, vertrauter Umgang mit den besten Werken edler Geister, daß man die Eigentümlichkeit und die Vorzüge ihrer Darstellung bis ins einzelne erforsche und sich aneigne. „Der mannhafteste, an gesunden Gedanken reichste, in seiner Form geübteste und strengste der großen Schriftsteller wird zu solcher Übung der geschickteste seyn. Ist er außerdem noch einer aus dem classischen Alterthum, so bringt er zu jenen Vorzügen noch die Großartigkeit, Sicherheit und Harmonie der alten Fügung und Gliederung der Rede hinzu, welche so sehr geeignet ist, die Mannhaftigkeit des Geistes zu stärken und den Sinn für das Beziehende des Ausdrucks wie für das Wohlgefällige der Verbindung zu stärken.“ Thiersch weist zur Begründung seiner Forderung auf Wieland hin, der selbst gesagt, daß er sein „schönes Deutsch“ vom Cicero gelernt habe, und auf Cicero selber, auf den Redner L. Licinius Crassus und auf die großen tragischen und komischen Dichter der Römer, die allesamt bei den Griechen in die Schule des Stils gegangen seien. Das sei auch für die deutschen Stilübungen maßgebend; in den unteren Klassen der Vorbereitungsschulen müßten die deutschen Stilübungen aufs engste mit den Übersetzungen der Klassiker verbunden werden; das sei auch fortzusetzen in den oberen Klassen; für diese aber müßten von dem strengen Übersetzen aus den Alten unabhängige Übungen in der deutschen Sprache hinzutreten und zwar könnten in der ersten — der poetischen — Klasse poetische Übungen sich anschließen an die Lesung der Dichter und an dasjenige, was zur Erläute-

rung derselben über die Dichtungsarten vorgetragen werde. Diese Versuche würden sich mehr im Kreise der Nachahmung als der eigenen Tätigkeit zu halten haben. Die Klasse für Geschichte (die zweite) lade von selbst zu historischen Übungen ein, denen in jedem Falle ein bestimmter Stoff zu geben sei. Auch hier empfiehlt Thiersch Nachbildungen und gibt Anweisungen, wie sie zu gestalten seien. Charakteristisch für seine ganze Auffassung und zugleich eine beachtenswerte Mahnung auch für unsere Tage sind die heftigen Worte gegen die freien Aufsätze (a. a. O. S. 362, 364): „Dadurch wird die Schule zugleich sammt der Jugend vor der fruchtlosen Plage der sogenannten freien oder eigenen deutschen Aufsätze bewahrt bleiben, die hier unter dem Namen von Lucubrationen, dort von Chrieen als ein wüstes Zeug veralteter Lehrweisheit zurückgeblieben, und durch die Afterlehren neumodischer Schulkünstler unter anderen Namen und Zurichtungen in vielen Anstalten recht wieder zu Ehren gekommen sind. Einen Aufsatz aus eigenen Gedanken und Mitteln schöpfen, sezt (!) einen Vorrath eigener Gedanken und Mittel voraus, wie sie nach langer Uebung erst in dem gereiften Geist sich als die Frucht am Baume der wissenschaftlichen Bildung ansetzen (!), und der von aller Einsicht in den jugendlichen Geist, sein Kennen und Vermögen verlassene Wahn pädagogischer Thoren, welcher dergleichen von dem kaum erwachten und unter der Pflege edler Muster und Lehren sich erst entfaltenden Jünglinge begehrt, will mit ungeschickter Hand die Früchte brechen, wo erst die Keime derselben aus der Blüthe hervordringen. Ein jeder unter uns, dem so etwas in der Jugend angesonnen wurde, kann und wird sich der Noth erinnern, in die er dadurch gerathen ist, der Leere, die er oft zu seinem Entsetzen in sich selbst zu fühlen glaubte; wenn ihm zugemuthet wurde, zu geben von dem, was er nicht hatte, zu bilden ohne Stoff, zu beweisen ohne Mittel, oder zu lehren, zu ermahnen, ohne der Lehren und der Ermahnungen mächtig zu seyn. Mehrere talentvolle Jünglinge, die sich später als Männer in den Wissenschaften ausgezeichnet und Ruhm erworben haben, sind dadurch in jenen Jahren mit Kleinmuth, Niedergeschlagenheit und Hoffnungslosigkeit erfüllt worden, weil sie, den Mißbrauch nicht kennend, welcher mit ihrer Jugend und Unerfahrenheit getrieben wurde, der Ueberzeugung waren, daß sie zu aller selbständigen Thätigkeit unfähig, und zu einer trostlosen Nichtigkeit im Gebiete der ganzen Bildung verdammt seyen. So wesentlich Noth thut es, in diesem durchaus geistigen, die feinsten Kräfte, die unbefangensten Gefühle umschließenden Gebiete nichts zu übereilen, zu überreizen, sondern auf dem naturgemäßen Wege zu beharren und an der Hand bewährter Meister die Jugend von der Bewunderung und Nachbildung zur Selbständigkeit des Schaffens und eigenen Erzeugens sichern und gemessenen Ganges emporzuleiten."

In ähnlicher Weise wie für die Klasse der Geschichte will Thiersch auch für die rhetorische (Klasse II) teils Nachbildungen teils Aufsätze über

die Reden. In der philosophischen Klasse (Klasse I) treten dann Arbeiten hinzu, die etwa den Gang eines platonischen Dialogs darstellen, der Auffindung, Stellung und Verbindung der Begriffe, welche dort gelehrt sind, nachgehen, die Schlüsse, zu denen die Methode führt, nachweisen und beleuchten und, wenn mehrere Schriften gelesen sind, sich in Vergleichen versuchen. Ist so das deutsche Studium zum Teil an das klassische angeschlossen, hat es zum Teil sich aus ihm zu einiger Selbständigkeit erhoben, so „wird der Schüler, durch edle Muster genährt und durch Übung gestärkt, anfangen, die Form seiner Gedanken und Ansichten, seiner Gefühle und Erwägungen mit Wohlgestalt zu umgeben, und zuletzt wird die Blüthe des gebildeten Geistes auch in seiner Rede in junger Schönheit und Frische hervorbrechen" (a. a. O. S. 367).

Diese von kräftiger Einseitigkeit und von reicher Anregung erfüllten Auseinandersetzungen des bayerischen Schulmannes, in denen viel Wahres und Beherzigenswertes neben anfechtbaren Gedanken enthalten war, fanden nicht den Widerhall und Widerspruch, deren sie wert und würdig gewesen wären. Kein Lehrer des Deutschen fand sich, der in erwähnenswerter Art Stellung nahm zu Thiersch; nur der vortragende Rat im preußischen Kultusministerium Johannes Schulze ließ sich vernehmen, aber in einer Weise, die nicht der Kraft und Wucht entsprach, mit welcher Thiersch in die Schranken getreten war für eine Behandlungsweise, die einen starken Rückschritt bedeutete gegenüber dem Geiste, der seit Meierotto in die besten preußischen Schulen eingezogen war. In einer Rezension des Thierschen Buches[6]) sagte er über die Stilübungen: „Es unterliegt keinem Zweifel, daß die sogenannten deutschen Stylübungen in den Gymnasien nur insoweit bildend und nützlich sind, als sie mit den übrigen Lehrgegenständen und insbesondere mit der lateinischen und griechischen Grammatik, mit der Erklärung der lateinischen und griechischen Schriftsteller und endlich mit der Lesung der vorzüglichsten Schriftwerke aus jedem Gebiete der deutschen Litteratur in gehörige Verbindung gebracht werden." Das war alles und war recht wenig. Denn daß die deutsche Literatur für den deutschen Aufsatz ein reicher Quell von Anregung und Belehrung sein soll, das hätte kräftiger und eingehender zum Ausdruck kommen müssen. Das Interesse für den deutschen Unterricht, besonders für den Unterricht in Aufsatz und Literatur, war offenbar nicht in dem Maße gewachsen, als man es nach der Bewegung auf diesem Gebiete in den zwanziger Jahren hätte erwarten können. Es wurde stiller in den literarischen Kreisen. Das dritte Jahrzehnt brachte nichts Neues; erst im Anfange der vierziger Jahre beginnt es lebhafter zu werden und es treten nun nach und nach bedeutende Männer auf, die zum Besten des deutschen Unterrichts Hervorragendes geleistet haben, ohne zunächst auf die Schulen selbst eine tiefere Einwirkung auszuüben.

Der erste unter diesen Autoritäten war Robert Heinrich Hiecke. Im Anfang der vierziger Jahre Konrektor und Professor am Merseburger

Gymnasium gab er, aufgefordert durch das Schulkollegium der Provinz Sachsen, sein Buch über den Unterricht an deutschen Gymnasien heraus.[7]) Bisher hatte man geschwankt, ob die Form oder der Inhalt die Hauptsache sei, ob rhetorische, stilistische, poetische, philosophische Übungen vorzunehmen seien, ob Anlehnung an die altsprachlichen Schriftsteller und ihre Sprache oder an die klassischen Schriftsteller der Muttersprache anzustreben sei. In einem mannigfaltigen Allerlei und hie und da auch in einer gewissen Allgemeinheit hatten sich die Vorschläge bewegt. In fast allen Vorschlägen aber ermangelte es eines bedeutsamen Gehaltes. Dieser konnte aus der Lektüre der muttersprachlichen Werke nicht gewonnen werden, weil diese mehr als ein Außenwerk der Schule behandelt und als eine Art von Erholung der eigenen Neigung der Schüler überlassen wurde. Auch fehlte es um die Mitte des vorigen Jahrhunderts noch an billigen Ausgaben unserer Klassiker, so daß diese der Jugend schwerer zugänglich waren als der glücklichen Jugend von heute. Hiecke hat nun das Verdienst, dem bunten Allerlei gegenüber einen einheitlichen Gedanken mit Entschiedenheit, Geist und Begeisterung vertreten zu haben. Er stellte die deutschen Klassiker und vor allem unsere Dichter in den Mittelpunkt des deutschen Unterrichts. Auch der deutsche Aufsatz soll seiner Meinung nach in engsten Zusammenhang mit dem Betrieb der Lektüre gebracht werden, wenn er auch andere Stoffe — als in zweiter Linie zu berücksichtigen nicht ausschließt. Als Ziel und Gipfelpunkt des gesamten Gymnasialunterrichts gilt ihm der auf Bewältigung und Verarbeitung alles an den Schüler herankommenden Lernstoffes berechnete Unterricht in der Muttersprache (a. a. O. S. 20). Über die deutschen mündlichen und schriftlichen Leistungen spricht er sich folgendermaßen aus: „Die eigentliche allgemeine Reife zum Abgang auf die Universität wird sich darin bekunden, daß der Schüler, — nicht etwa über alles in der Welt schriftlich oder mündlich etwas Erträgliches oder leidlich ins Gehör Fallendes schwatzen könne, sondern daß er über Fragen aus allen ihm bekannt gewordenen Gebieten auf der Basis der erlangten Kenntnis befriedigende eigene Arbeiten zu liefern und ebenso darüber mit einer gewissen Freiheit und mit klarem Überblick auch ohne vorherige Vorbereitung mündlich im Zusammenhange sich auszudrücken imstande sei. Um uns noch bestimmter zu erklären: die wahrhafte Reife zu Universitätsstudien, die wirkliche Stärke zu Überwindung der Gefahren, welche während der Universitätszeit die geistige Ausbildung bedrohen und erschweren, wird der Zögling des Gymnasiums erst dann, dann aber auch unzweifelhaft besitzen, wenn sich in jedem der betriebenen Lehrgegenstände, in seinen schriftlichen wie in seinen mündlichen Leistungen, eine tüchtige Kenntnis, eine Kenntnis zwar von mäßigem Umfang, aber eine feste und sichere, die nicht wieder für den jedesmaligen Fall aus Büchern und Heften ergänzt und berichtigt zu werden braucht — ferner logische Durchbildung mit Herrschaft ebensowohl über die Sprach-

formen als über den Sprachschatz verbunden, — sodann Fertigkeit in Auffindung und Ausführung eigener, aus allen den verschiedenen Lehrobjekten sich natürlich und zwanglos ergebenden Gesichtspunkte, sowie Geschicklichkeit in gesunden Kombinationen des mannigfaltigen Gedanken- und Lernstoffes zu größeren Ganzen, — endlich echte Gemütsbeteiligung bei einem jeden dazu auffordernden Gegenstand unzweideutig an den Tag legt. Produktion also, jedoch nicht eine ganz freie, sondern eine solche, die auf selbständiger Reproduktion und einsichtiger Reflexion auf das, was die Aufmerksamkeit des Schülers auf sich hat ziehen müssen, beruht, wird der eigentliche Gipfelpunkt des Gymnasialunterrichts sein. Diese aber ist in dem angegebenen Umfange und Maße nur möglich in der Muttersprache, so daß wir hiermit durch den Verlauf der Erörterung der streitenden Ansichten über Charakter und Tendenz der Gymnasialbildung und auf unser eigentliches Thema hingeführt sind" (a. a. O. S. 16 f.). Um aber Mißverständnissen vorzubeugen, daß die Reflexion und Logik nicht ausarte in eine unbescheidene Kritik sagt Hiecke ausdrücklich an anderer Stelle (a. a. O. S. 133): „Der Schüler soll nicht darauf ausgehen zu kritisieren, sondern Individualitäten fassen zu lernen, woraus sich erst die wahre Kritik, die für die Folgezeit aufgespart bleiben mag, ergeben kann." Und damit nicht die logische Durchbildung in eine bloß formelle Tätigkeit ausarte, betont er ausdrücklich (a. a. O. S. 19), daß es ihm auf eine gründliche Gedankenbildung, nicht bloß auf eine Denkbildung ankomme, auf eine Gedankenbildung, die sich als solche, als wirklich durchdrungene und mit dem Innern des Menschen vermittelte, durch die Fähigkeit eigener gehaltvoller Darstellung bewähren müsse.

Dem Hieckeschen Buche ging es zunächst wie fast allen Leistungen auf dem Gebiete praktischer Pädagogik, die einen Fortschritt bezeichnen. Je innerlicher, geistiger und feiner diese Fragen sind, desto unmerklicher ist bei ihnen der Fortschritt; zuerst kommen die Fehler, die an dem Neuen, wie an allem Menschlichen haften, bei den Gegnern mehr zur Auffassung und Erörterung, und auch die Freunde, die das Neue anbahnen, kultivieren zunächst nicht gerade das, was zu dem Besten an den neuen Idealen gehört. Es ist ja nicht zu bestreiten, daß bei allem Trefflichen, was das Hieckesche Buch bietet, doch in ihm auch manche Keime zu ungesundem Betriebe lagen. Es zeigen sich bei ihm schon Ansätze zu einer gewissen übertriebenen Darstellung von dem, was die Jugend einem dichterischen Kunstwerk gegenüber leisten kann; an manchen Stellen arbeitet er doch zu sehr schon auf ein ästhetisierendes Beurteilen hin und hebt damit den Schüler schon aus seiner eigentlichen Sphäre heraus. Und so sehr er auch warnte vor frühzeitiger Anregung zur Kritik und dem Lehrer den Rat erteilte, dem Kritisieren entgegenzutreten, wenn sich bei dem einen oder dem andern Schüler ein Kitzel dieser Art zeige (a. a. O. S. 47), es wurde dennoch diese Mahnung überhört und man ging an manchen Stellen in

der Wahl der Themata weit über Hiecke hinaus mit arger Verführung zu unreifer Kritik und frühreifer Weisheit.[8]) Die in dem Buche von Hiecke also nicht ganz vermiedene Anregung zu Übertreibungen und Überspanntheit machte nun leider auch gegen das viele Gesunde und Tüchtige, was in ihm vorhanden war, mißtrauisch.

Die Kritik, die an vereinzelten Stellen sich des Buches von Hiecke bemächtigte, verhielt sich im wesentlichen ablehnend; weitere Kreise aber zeigten sich wenig empfänglich. Daß das wertvolle Buch dreißig Jahre (1842—1872) gebrauchte, um zu einem neuen Abdruck zu gelangen, ist ein Beweis für diese Behauptung und zugleich ein Armutszeugnis für die Kreise, denen die Pflege des deutschen Unterrichts anvertraut war. Die maßgebenden Behörden taten jedenfalls, als das Buch erschien, das Ihrige, dem Buche den Weg zu bereiten; ihrer Anregung verdankte es ja auch seine Entstehung.[9]) Die Kritik kam, wie schon gesagt, vorerst dem Buche nicht so entgegen, wie das seinem Werte entsprochen hätte.

Constantin Matthiä am Gymnasium in Naumburg[10]) tat die Ansichten Hieckes über den deutschen Aufsatz recht kurz und in ganz allgemeinen Ausdrücken ab. Die für die unteren Klassen vorgeschlagenen Themata zu Aufsätzen billigt er nicht, die für die oberen Klassen bestimmten Themen erscheinen ihm teils zu trocken, teils zu schwierig. Im Gegensatz zu Hiecke (S. 220) will er in Prima die Disposition dem Schüler überlassen; nur anfangs müsse er vom Lehrer darauf hingelenkt werden.

Tiefer in die Sache versenkte sich J. Hülsmann[11]) in Duisburg. Er faßte die Frage von einer ganz anderen Seite auf; er stellte sich grundsätzlich in einen scharfen Gegensatz zu Hiecke; dieser Gegensatz hat aber etwas Sympathisches, weil eine kraftvolle und zielbewußte Persönlichkeit ihn vertrat. Hülsmann ist wie Hiecke der Meinung, daß die deutschen Stilübungen in den oberen Klassen eine Umgestaltung verlangen. Die vielfachen Vorschläge (welche Vorschläge Hülsmann hier im Auge hat, ist nicht recht zu erkennen), die gemacht würden, deuteten darauf hin. Zunächst drängt er auf Vervielfältigung der Übungen im Nachdisponieren, im Auffinden des Gedankenstoffes und im Ordnen desselben, in logischer Korrektheit (auch durch besondere Übungen und durch Übersetzungsversuche) und im mündlichen Ausdruck. Er sieht es als ein Zeichen von gesundem Blick an, daß in der neuen Zeit von verschiedenen Seiten her auf die Qual, die den jungen Leuten durch die Unnatürlichkeit der gewöhnlichen Forderungen in den deutschen Stilübungen bereitet zu werden pflege, hingewiesen worden sei: ein Zeichen von geschärftem sittlichem Sinn, daß das Unsittliche und Verderbliche solcher Forderungen anerkannt werde. Während aber dennoch viele nach der alten Weise fortführen und Themen bearbeiteten, deren Ausführung nach Art sentimental-rationalistischer Predigten ausfallen müsse, die Interesse und Kenntnis voraussetzten und verlangten, welche in der Jugend nicht vorhanden sein könnten und so die

Schüler sich abmartern oder auf die Höhen künstlicher Begeisterung stellen ließen: suchten andere die Aufgaben so einzurichten, daß wenigstens ein Interesse an der Sache den Schüler belebe, Hiecke dadurch, daß er ästhetisch kritische Untersuchungen über die poetische Lektüre empfehle. Ob so die Lüge vermieden und bloß die Anmaßung kultiviert und eine neue verderbliche Unnatur hervorgerufen werde, läßt Hülsmann unentschieden. — Ehe es besser werde, müsse noch manches besser werden. Hülsmann wünscht zu dem Ende eine Sammlung von Themen, die von den Schülern mit Interesse und aus eigenen Anschauungen bearbeitet werden könnten; leichtere, um eine leichte Bewegung der Darstellung möglich zu machen; schwerere, um das Urteil befestigen zu helfen. — Die Rücksicht auf den Ausdruck ist ihm ebenso wichtig: Korrektheit, Einfachheit, Natürlichkeit und Wahrheit. „Wenn nur das Ärgste von Zeitverderb auf den Schulen, der Unterricht in den verschiedenen Arten des deutschen Stils und sogar Übungen darin, diese Karikatur von Gedankenlosigkeit, nicht mehr in den Programmen vorkämen! Wenn nur nicht Figuren und Redeschmuck überhaupt, Wärme und Pathos verlangt würden, wo sie sich nicht von selber ergeben! Auch hier hat die Lüge eine alte breite Wohnung. Auch hier soll der Jüngling leisten, was der gebildete, von der Sache erwärmte Mann von selber gibt, oder gar, was die begabtesten Naturen in Wahrheit und was die impotentesten durch Schein gegeben haben. — Wir können gegen gemachte Empfindungen, Begeisterungen, Übertreibungen in Rede und Schrift nicht strenge genug sein.... Wer gibt unserem Volke Einfalt und Wahrheitssinn wieder! — Viel können die Stilübungen dazu thun. Das ist ihre segensvolle Seite. Wie sie dem Schein und der Unwahrheit gedient haben, so können sie der Lauterkeit und der Wahrheit dienen. Unnachsichtliche Verurtheilung des falschen Scheins, der rhetorischen Lüge, Tadel inhaltslos überkommener Phrasen und unverstandener Begriffe, Abweisung und Berechtigung einer Masse von Halbideen, die aus der modernen heidnischen Literatur und Bildung verwirrend in die Gemüther eindringen — dazu bieten sie die beste Gelegenheit, die segensreichste Arbeit." — Die letzten Worte richten sich gegen Hiecke und dessen Bestreben, die neuere poetische Literatur in den Unterricht einzuführen, die nach Hülsmanns Ansicht durchaus heidnisch, pantheistisch ist. Ihm ist diese ganze Frage nicht eine methodische, sondern eine sachliche, sittliche. An anderer Stelle — im Zusammenhang mit der Frage der Lektüre — wird die Sache eingehender behandelt werden.

Ungefähr gleichzeitig mit dem Duisburger Programm erschien als vierter Teil des deutschen Lesebuchs von Phil. Wackernagel[12]) ein Gespräch über den Unterricht in der Muttersprache. Zu den deutschen Stilübungen nimmt Wackernagel eine eigenartige Stellung ein: jeder Fachlehrer so gut wie der des Deutschen soll nach ihm in der Weise an den Aufsatzübungen teilnehmen, daß er nach geordnetem Wechsel aus seinem Fache

einige Arbeiten anfertigen läßt. Nicht ganz klar spricht er sich darüber aus, für welche Klassen er diesen Vorschlag macht und ob er ihn überhaupt auf die obersten Klassen ausgedehnt wissen will. Sein Lesebuch ist nur bestimmt für die Schüler bis zum vierzehnten Lebensjahre, und er bemerkt (S. 38), daß jede Anleitung zur freien selbständigen Produktion vor diesem Jahre zu früh komme, und an einer anderen Stelle (S. 87) sagt er, daß der Einfluß der verschiedenen Lehrer auf die Sprachbildung der Schüler nicht dem Zufall zu überlassen, sondern durch besondere Einrichtungen zu regeln sei. Als Haupterfordernis spricht er es aus, daß die Schule für jedes Fach einen Lehrer besitze, der nicht nur seines Gegenstandes, sondern auch der Sprache mächtig sei, dergestalt, daß er mit Vermeidung aller Pedanterie, in den wissenschaftlichen Formen wie im Unterricht, sich in einem freien, reinen, dem Gegenstande angemessenen Ausdruck bewege. So hörten die Knaben überall Wahres, Gutes, Schönes, und so müsse auch ihr Sprachvermögen sich stärken und bilden. Eine direkte, schulmäßige Einwirkung aber bestände darin, daß jeder Lehrer verpflichtet sei, zu bestimmten Zeiten, etwa vierteljährlich ein- oder zweimal, sich der Übung seiner Schüler in schriftlicher und mündlicher Darstellung besonders anzunehmen, d. h. daß er die Schüler längere mündliche Vorträge halten lasse, deren Inhalt aus dem abgehandelten Lehrgegenstande genommen sei und ein- oder nach Umständen zweimal auch schriftliche Arbeiten aufgebe, bei deren Abfassung die Schüler ausdrücklich verpflichtet seien, eine besondere Sorgfalt auf die Darstellung zu verwenden, und die er bis ins einzelnste genau durchsehe, bezeichne und von den Schülern verbessern lasse. Auf diese Weise bekämen die Schüler mehr Aufsätze zu machen, als wenn man es unverständigerweise dem sogenannten deutschen Sprachlehrer allein überlasse. Auch würden die unnatürlichen, aus der Luft gegriffenen Themata vermieden, wie sie der deutsche Sprachlehrer, um nur den Stil aufs mannigfaltigste nach allen Seiten hin zu üben, nicht selten wähle und deren Bearbeitung er außerdem noch, als wäre sein Unterricht plötzlich Geschichte oder Technologie oder Naturbeschreibung geworden, in der Regel weitläufig vorbereiten müsse. Die Behandlung dieser schriftlichen Aufsätze werde ja nicht bei allen Lehrern gleich sein, namentlich nicht in bezug auf grammatische und orthographische Einzelheiten. Die Entscheidung darüber könne ja aber an den Sprachlehrer verwiesen werden. — Man sieht, Wackernagel wandelte Wege, die von denjenigen Hieckes weit ablagen, sich aber denjenigen näherten, welche die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1892 und 1901 eingeschlagen haben. Der Inhalt dem Fachlehrer, die Form, soweit das noch nötig (Orthographie kommt ja nicht mehr in Frage), dem Sprachlehrer. Solche Vorschläge näherten sich dem Ideal, den deutschen Unterricht in den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts zu bringen.

Wie Wackernagel, ohne allerdings auf Hiecke Bezug nehmen zu können, doch im Gegensatz zu ihm sich befindet, so war dies auch der Fall mit dem

Manne, der vom Beginne der fünfziger Jahre an auf lange Zeit hinaus die bedeutendste Autorität auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts war, nämlich mit Rudolf von Raumer.[13]) Er ist der Meinung (a. a. O.[2], S. 122 ff., a. a. O.[6], S. 210 ff.), daß der Schüler zur Richtigkeit und Gewandtheit im Gebrauch der deutschen Schriftsprache geführt werde, möglichst ohne besonders hierauf gerichtete Absicht, Hand in Hand mit der Bildung und Entwickelung seines Geistes überhaupt. Raumer sieht es als ein unbestreitbares Verdienst von Friedrich Thiersch an, recht nachdrücklich darauf hingewiesen zu haben, daß der deutsche Stil auf gelehrten Schulen nicht durch deutsche Grammatiken und Stilistiken erzeugt, sondern nur im Gefolge und im Verein tüchtiger klassischer Studien gezeitigt werde (s. S. 361 f.). Seit Thiersch habe sich bei den tüchtigsten Männern immer mehr die Überzeugung Bahn gebrochen, daß auf gelehrten Schulen die praktische Handhabung der Muttersprache das Gesamtergebnis alles und jedes dort erteilten Unterrichts sei. Recht klar habe auch Hiecke, obwohl er in der Forderung eines besonderen deutschen Unterrichts gegen Thiersch sei, in seinem Buche über den deutschen Unterricht die Ansicht ausgesprochen, daß der Unterricht in der Muttersprache „durch alle Lektionen, auch die nicht ausdrücklich für ihn bestimmten, sich hindurchziehe“ und daß „die Lehrer jedes Faches, auch ohne dies zu beabsichtigen, zugleich praktischen Unterricht in der Muttersprache erteilen“ (S. 22). Mit dem tiefsten Sinn für seinen Gegenstand habe auch Philipp Wackernagel diese Ansicht durchgeführt. Das schließe nicht aus, daß die Schule den Schüler auch anzuleiten habe, den schriftlichen Gebrauch von der Büchersprache zu machen, den das Leben von ihm verlange. Diese Anleitung werde sich teils auf den schriftlichen Ausdruck, teils auf die Anordnung der Gedanken beziehen. Zur Bildung des schriftlichen Ausdrucks haben nach Raumers Ansicht zwei Mittel zusammenzuwirken: Die Übersetzung der griechischen und römischen Klassiker ins Deutsche und das Lesen der deutschen Klassiker. Das Übersetzen der antiken Meisterwerke sei eine Schule für die Gewandtheit und Gediegenheit des Ausdrucks, wie es keine zweite gebe. Die Verirrung aber, zu der diese Übungen verkehrt betrieben führen könnten, die steife Nachbildung des Griechischen und Römischen mit Verletzung des deutschen Sprachgeistes, werde verhütet durch Lektüre der deutschen Klassiker, deren Rückwirkung auf den Ausdruck der Schüler nur dann eine heilsame sei, wenn sie sich von selbst ergebe. — Bei dem zweiten Punkt, der Anleitung zu einer richtigen Ordnung der Gedanken, warnt Raumer vor allem, daß die Schule sich nicht Aufgaben stelle, die ganz und gar nicht ihres Amtes seien, oder vollends Dinge erstrebe, die überhaupt nicht das Erzeugnis schulmäßiger Bildung, sondern einzig und allein das Werk der Natur seien. Auch hier werde nichts so sicher vor Überspanntheit bewahren, als wenn man den Zweck der Schule scharf ins Auge fasse; diese habe nämlich nicht Schriftsteller zu bilden, auch nicht künftige Schriftsteller,

sondern Männer, die im praktischen Leben von der deutschen Schriftsprache den Gebrauch zu machen wissen, den ihr Beruf von ihnen fordert.

Nicht als wenn die Schule ihren idealen Boden verlassen und bei ihren Aufgaben den Maßstab des praktischen Nutzens anlegen sollte, aber gerade darin liege die schwierigste, aber auch edelste Aufgabe der Schule, mit echter Selbstbescheidung das Maß der allgemeinen Bildung dem künftigen Lebensberuf ihrer Schüler anzupassen. — Um den Schüler nun zu richtiger Ordnung der Gedanken anzuleiten, werden zu den Übersetzungen aus den Alten Versuche in eigenen deutschen Ausarbeitungen hinzutreten müssen; doch warnt Raumer vor groben Verirrungen, vor Themen, die weit über die Fassungskraft des Schülers hinausliegen, vor der Anleitung zu leerem Geschwätz oder gar zu eitler Schönrednerei, die man in mehr als einem für die Schulen bestimmten Buche finde. Mit Recht schlage man vor, die schriftlichen Ausarbeitungen an die Lektüre anzuschließen, aber eine neue und gefährliche Verirrung sei es — und damit nimmt er Stellung gegen Hiecke — wenn diese Arbeiten vorzugsweise („vorzugsweise"; also gänzlich verurteilt er die Anlehnung an die deutsche Lektüre nicht) an die deutsche Lektüre angeknüpft würden. Wenn irgendwo, so zeigten sich hier recht handgreiflich die unschätzbaren Vorteile, die das Studium der griechischen und römischen Klassiker unserer Jugendbildung gewährten, deren Hauptvorzug darin liege, daß sie bei der Verschiedenheit der Sprache und dem weiten Abstande der Zeiten viel weniger zu unmittelbarer Nachahmung verlockten. Der Wert oder Unwert dieser Aufgaben bestimme sich danach, ob sie dem Einfachen und Elementaren angehören, was man von jedem klassisch Gebildeten, sei seine natürliche Art und Begabung, welche sie wolle, fordern könne: Auszüge aus geschichtlichen Büchern, gedrängte Nacherzählung einer ausführlicheren Quelle, vielleicht auch Zusammenarbeiten verschiedener Quellen, endlich zergliedernde Übersichten über eine Rede des Cicero oder Demosthenes oder über einen leichteren platonischen Dialog. Neben diesen Arbeiten könnten dann bisweilen, aber selten, wirklich freie Ausarbeitungen der Schüler über vernünftig gewählte Themata treten. Je seltener man diesen schlüpfrigen Weg versuche, um so leichter werde man sich vor den verkehrten Themen hüten, die wegen des oft und ohne Not beklagten Mangels an Stoff auch manches bessere Buch nicht über Bord werfe. — Auch zur Pflege der deutschen Beredsamkeit nimmt Raumer Stellung und führt die dahin zielenden Übungen auf ihr bescheidenstes Maß zurück. Redner zu bilden könne nicht Aufgabe des Gymnasiums sein, Schwätzer und improvisierende Sophisten zu ziehen, solle man sich hüten. Sprechen lerne der Schüler in allen Unterrichtsstunden, wofern nur der Lehrer ihn gehörig in Tätigkeit zu setzen wisse. Ganz besonders aber würden sich die mündlichen Übertragungen der alten Autoren zu diesem Zwecke eignen. — Theoretische Rhetorik aber sei gar nicht Sache des deutschen Unterrichts. Was davon zum Gymnasial-

unterricht gehöre, habe sich an die antike Lektüre anzuschließen. Es sei aber mit allem Nachdruck auf die Einhaltung des bescheidensten Maßes zu dringen.

Mit diesen Darlegungen schuf Raumer im Jahre 1852 eine Grundlage, auf welcher ein wohnliches Gebäude wohl errichtet werden konnte, zumal die Linien so gezogen waren, daß Freiheit der Bewegung für Erweiterung des Baues gesichert erschien. Auch in den weiteren Auflagen seines Buches ist er nicht von diesen Grundzügen abgewichen; nur hat er hier noch Stellung genommen zu dem Ergebnis der Stilbildung, der Reifeprüfung beim Übertritt auf die Universität (a. a. O.[6], S. 218). Es erscheint ihm wichtig, bei dieser Prüfung großes Gewicht auf das Deutsche zu legen, aber es müsse Klarheit herrschen darüber, was man verlangen solle. Unbedingt zu fordern habe man im schriftlichen Gebrauche grammatische und lexikalische Richtigkeit; die Erfüllung dieser Forderung zeige sich nicht bloß im eigentlichen deutschen Aufsatz, sondern auch in den übrigen Arbeiten, soweit sie in deutscher Sprache zu verfertigen seien, wenn nur auch bei diesen mit mehr Strenge als bisweilen geschehe, auf Richtigkeit und Angemessenheit des Ausdrucks gehalten werde. Die zweite Forderung betreffe die Forderung, seine Gedanken gehörig zu ordnen, die dritte endlich den Geschmack. Ein bestimmtes Maß, wieviel gefordert werden solle, werde sich hier schwerer aufstellen lassen. Gelegenheit, den Schüler in dieser Beziehung kennen zu lernen, bieten ja auch die anderen Arbeiten, in erster Linie aber der deutsche Aufsatz. Um das möglich zu machen, sei bei der Wahl des Themas besondere Sorgfalt nötig. Dagegen sei es mit den darüber hinausgehenden Ansprüchen auf Gedankenreichtum und Phantasie eine viel mißlichere Sache. Je mehr sich hiervon vorfinde bei einem Schüler, um so besser; aber es sei schwer, über das wirklich vorhandene Maß dieser hohen Eigenschaften ein sicheres Urteil zu gewinnen. Über Richtigkeit oder Unrichtigkeit des deutschen Ausdrucks müsse jeder Gymnasiallehrer zu urteilen imstande sein. Über Unordnung in den Gedanken und Verstöße gegen einen gebildeten Geschmack werde wenigstens der tüchtigere Lehrer ein Urteil haben. Wenn es sich dagegen um die höheren positiven Eigenschaften einer Arbeit, um Tiefe und Phantasie handele, so werde man auch sehr tüchtige Lehrer nicht selten weit von der Wahrheit abirren sehen. Doch solle damit natürlich nicht geleugnet werden, daß begabte Lehrer gerade aus diesen hohen, aber oft sehr verdeckten Eigenschaften richtige Schlüsse auf die Zukunft des Schülers ziehen können.

Raumer glaubt mit den von ihm aufgestellten Forderungen die nötigen Richtpunkte für das Deutsche aufgestellt zu haben: von der untersten bis zur obersten Klasse sorgsame Pflege der grammatischen und lexikalischen Richtigkeit des deutschen Ausdrucks! Dadurch werde ein ganz anderes Urteil über die Wichtigkeit der mündlichen und schriftlichen Übersetzungen aus den griechischen und römischen Klassikern gewonnen, als man es

vom Standpunkt der antiken Philologie allein bisweilen gefällt habe. Ebenso werde man den unschätzbaren Wert der klassischen Bildung für die Läuterung des Geschmacks und die Ordnung der Gedanken immer klarer erkennen. Dagegen werde man sich vor jedem Versuche hüten müssen, dem Schüler den unwahren Schein eines Gedankenreichtums oder einer dichterischen Phantasie, die er in Wahrheit nicht besitze, durch künstliche Mittel auszubilden.

Wir haben die Richtpunkte Raumers ausführlicher dargelegt, weil sie mit den Hieckeschen Darlegungen für die Folgezeit gleichsam die Richtlinien gebildet haben, an denen sich die geschichtliche Entwickelung der Frage der Stilbildung hingezogen hat. Zunächst nahm Giesebrecht (1856) Stellung zu den Ansichten Raumers und Hieckes.[14]) Ihm war Raumers Standpunkt zu formal und die Ansicht zu engherzig, daß das Gymnasium nur künftige Pfarrer, Richter und Ärzte auszubilden und demgemäß darauf hinzuarbeiten habe, diesen diejenige formale Fertigkeit im Gebrauch der Muttersprache zu vermitteln, wie sie sie in ihren künftigen Berufen nötig hätten, ihm erscheint Hieckes Ziel idealer und der frischen unmittelbaren Gegenwart des Schülers angemessener als das Lehrziel platter Nützlichkeit, wie es Raumer hergestellt habe. Er hält ein Gymnasium für verfallen und verkümmert, in dessen Prima Darlegungen, wie sie Hiecke wünscht, keinen Anklang fänden. — Von einer ganz anderen Seite her trat um die Mitte der sechziger Jahre Rudolf Hildebrand — allerdings ohne Raumers Namen besonders zu nennen — gegen dessen Ansichten in die Schranken.[15]) Hildebrand hat ja zumeist die Volksschule im Auge, er geht auch auf die verschiedenen Zweige des deutschen Unterrichts nur gelegentlich ein und gibt nicht etwa über die gesamte Methode Aufschluß. Seine Hauptabsicht läuft darauf hinaus, anregend, erwärmend und begeisternd zu wirken. Dabei berührt er auch die deutschen Stilübungen, die er schützen will vor dem falschen Betriebe auf Gymnasien. Hildebrand nimmt an manchen Stellen seines Buches gegen die humanistische Bildung eine abweisende Stellung ein, weil seiner Meinung nach „die Schüler auf den oberen Klassen der Gymnasien kaum dazu kämen, das Außenwerk, das sie durch Jahre und Klassen hindurch verfolgt habe, endlich auch als das zu sehen, was es ist, d. h. als Träger des Gedankens und der Empfindung im Dienste des Geistes stehend, um dessentwillen es allein da ist, als Schale für den Kern". Er macht Front gegen den Stil, der zu unserer Zeit und besonders in Deutschland wohl der vorherrschende sei, den man wohl den akademischen nenne, weil er besonders aus Gymnasien hervorgehe als Sohn des Schullateins. Bei diesem Stil könne das Ohr ausruhen oder schlafen und der lebendige Teil der Seele auch; das Auge brauche gar keinen Gehilfen, da gleite alles so glatt und klar in weitausholenden wohlgeschwungenen Linien dahin, wie eine moderne Equipage auf makadamisierter Straße. Und altklug sei dieser Stil auch, eine rechte Ausgeburt des stummen Augenlesens

und nur für stummes Überlesen bestimmt, besonders gern mit langen Perioden, die einer in einem Atem gar nicht sprechen könnte. Diese ganze Richtung stamme wesentlich aus der gelehrten Schule, als eine Frucht des angeblich ciceronischen Lateins, wie es dort weitverbreitet zugerichtet war als Werkzeug, womit den deutschen Jünglingen des 19. Jahrhunderts der letzte Schliff ihrer Geistesbildung beigebracht würde. Dieser Stil entstamme der Abstraktion, die eine Krankheit unserer Zeit sei, und sie trete am schärfsten in Deutschland auf. Um ihr entgegenzuarbeiten, müsse auf die gesprochene und gehörte Sprache das Hauptgewicht gelegt werden und aus den deutschen Aufsätzen der abstrakte Stil entfernt werden, der niemandem unnatürlicher anstehe als der Jugend. Hildebrand will deshalb keine moralisierenden Themata, aber auch keine philosophierenden, ebensowenig Aufgaben mit solchem realen Inhalt, den der Schüler eben erst gelehrt bekommen habe, die also im wesentlichen Gedächtnisproben seien. Es müßten die Schüler vielmehr die eigenen Gedanken, die neben allem, was sie lernten, heimlich einherliefen, darzustellen angehalten werden. Das allein sei die wahre Aufgabe der Stilübung: erst den eigenen Inhalt der Schülerseele herauszulocken und daran die Form zu bilden; jeder andere Weg habe etwas von dem Sprachunterricht, den man den Papageien gebe. — Auf die sinnigen Einzelheiten einzugehen, die Hildebrand aus der Fülle seines reichen Gedankenlebens anführt, ist hier nicht der Ort. Von Raumer und von seiner starken Hinneigung an das klassische Altertum entfernte Hildebrand sich stark; er stellte sich wie auch sonst durchaus auf vaterländischen Boden und sah die starken Wurzeln der Bildungskraft deutschen Unterrichts, auch des Unterrichts im Stil, lediglich in der Muttersprache und ihrem eindringlichen und gemütreichen Betriebe.

Kurz nach dem Buche Hildebrands erschien Laas'[16]) Buch „Der deutsche Aufsatz“ (1868); wenige Jahre später (1872) sein Buch „Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten“. Ging Hildebrand mehr von dem Betriebe des Deutschen auf der Elementarstufe aus, so behandelte Laas besonders den Unterricht in den obersten Klassen; stand jener auf volkstümlichem und heimatlichem Boden und betrachtete er die deutschen Stilübungen mehr unter dem Gesichtspunkte gemütvollen Naturwuchses, so holte Laas seine Belehrungen aus einem viel weiteren Kreise und ging in formaler Hinsicht zurück auf die antike Rhetorik. Mit Hiecke und Hildebrand ging aber Laas über Raumer hinaus als Vertreter straffer Literaturrichtung; Hiecke überbot er, indem er auch die Kritik des Schülers dem deutschen Aufsatz zugute kommen lassen wollte. „Der Schüler“, so sagt er, „soll nicht bloß fremde Ansichten ästhetisierender Art zusammenfassen, entwickeln, paraphrasieren usw.; er muß die theoretischen Grundüberzeugungen, welche mit der Diskussion der mustergültigen Theorien in ihm gebildet werden, anwenden lernen; er muß den Anfang zur Kritik machen. Es braucht daraus keine sittliche Gefahr zu

entstehen. . . . Der Lehrer wird wissen, wodurch das Werk in der Höhe pietätsvoller Verehrung zu halten ist: er wird gegen Naseweisheit und Überhebung die nötigen Dämpfer und Gegengewichte zur Hand haben, — wenn er nicht überhaupt ein Tropf ist."*) So hebt denn Laas den Schüler auf eine Höhe ästhetisierender Betrachtung leicht empor, die sich bis zu dem kritischen Urteil über die schwierigsten Fragen der Poetik und Literaturgeschichte versteigt. Er tadelt zwar Hiecke ob seiner Verstiegenheit, wenn dieser aus der Lektüre Aufsatzthemen wie die folgenden schöpft: „Über das philosophische Element in Schillers ganzer Poesie. Versuch einer Charakteristik Uhlands. Wodurch sind die zahlreichen Monologe in der Iphigenie und im Tasso bedingt?" Er selbst aber stellt die Aufgaben: „Warum kann und will der Dichter kein Philosoph sein? Wie würde der Graf Caylus über Klopstocks Messias geurteilt haben? Sind Goethes Iphigenie und Tasso keine Dramen? Was sind sie sonst? Ist der Schluß des Goetheschen Tasso im Sinne des Aristoteles und Lessing befriedigend?" — Übrigens beschränkt sich Laas nicht auf Themen, die sich an die deutsche Literatur anknüpfen, wenn er ihnen auch den Vorrang läßt. Neben der Ansicht (von der er ausgeht), daß der deutsche Aufsatz hauptsächlich zur Kontrolle der deutschen Lektüre zu dienen habe, entwickelt sich bei Laas eine zweite Gedankenreihe, die dann schließlich bei seinen praktischen Vorschlägen die Oberhand behält. Er bezeichnet (D. d. U.[2], S. 383) als die Gebiete, denen die Themata zu deutschen Aufsätzen anzugehören haben, die deutsche Literatur und die Shakespeareschen Dramen, die griechischen und lateinischen Schuldichter, die französische klassische Literatur, die mittelalterliche und neuere politische Geschichte, die griechische Prosalektüre und schließlich auch (D. d. U.[2], S. 406) das Leben. Die römische Prosalektüre und die alte Geschichte schließt er nicht aus prinzipiellen Gründen, sondern nur deswegen aus, weil sie dem freien lateinischen Aufsatz vorbehalten bleiben müssen. Wo dieser nicht mehr ist (und wo ist er noch?), da kommen für den deutschen Aufsatz weiter hinzu die römische Prosalektüre und die alte Geschichte. Auf Themata allgemeineren Charakters legt er besonderes Gewicht. — Die ganze Stellung, die er dem deutschen Aufsatz zuweist, leidet an einer gewissen Verstiegenheit: „Er sieht in ihm nicht nur e i n e s der Mittel zur Schulung des Geistes für wissenschaftliches Denken und Arbeiten, sondern das Mittel κατ' ἐξοχήν, den Zauberstab, der die Gedankenwelt der Schüler erschließt, indem er sie zur Produktion nötigt. Der deutsche Aufsatz ist ihm das eigentliche Organ der wissenschaftlichen Propädeutik" (Apelt a. a. O.[2], S. 31). — „Die mit dem Aufsatz verknüpfte Arbeit", so sagt Laas (D. d. A. I[3], S. 18 f.), „erweist sich nicht bloß als eine logische, sondern ganz allgemein als wissenschaftliche Propädeutik.

*) Apelt a. a. O.[2], S. 31 bemerkt dazu, das komme ihm ähnlich vor, als wenn ein Arzt, der im Besitze eines sicheren Mittels gegen eine bestimmte Krankheit sei, es sich angelegen sein ließe, diese Krankheit recht geflissentlich selbst erst hervorzurufen.

In den Studien und Überlegungen, Exzerpten, Analysen und Synthesen, die er nötig macht, liegt das direkte Vorspiel eines großen Teils der wissenschaftlichen Arbeit. Mögen die Leseaufgaben später umfassender und komplizierter sein, mögen die Fragen, die auf Studien und Untersuchungen hinweisen, gewichtiger, tiefer und schwieriger sein: die Methoden, welche an einfacheren und leichteren Stoffen schon auf der Schule eingeübt sind, werden im Grunde nicht gewechselt zu werden brauchen. — Und dabei wird auch in dieser Richtung nur sozusagen organisch weiter entwickelt, was sonst und an anderen Stellen schon begonnen war. . . . Indem nun aber der Aufsatz alle diese Bemühungen fortsetzt und zu einer umfassenderen und geschlosseneren Gesamtwirkung verbindet, tritt er, wie mir scheint, der wissenschaftlichen Arbeit, der Arbeit für wissenschaftliche Aufgaben doch noch etwas näher als jene andern Prolusionen." „Er rückt (D. d. A. I[3], S. 13) gewissermaßen auf die Höhe des Schullebens." Wie er nach der formalen Seite hin propädeutische Zwecke verfolgt und dem Universitätsleben vorbaut, so steht er auch hinsichtlich seiner Stoffe über den einzelnen Disziplinen als unerbittlicher und ernster Mahner zu allseitiger Aneignung nicht nur, sondern auch zu selbständiger Durchdringung der Lehrstoffe. Mit rücksichtsloser Konsequenz und der ersten Frische des Angriffs nahm Laas in der ersten Auflage des deutschen Aufsatzes alle Fächer des Gymnasiums für den deutschen Aufsatz in Anspruch; später hat er der Praxis gegenüber einige Konzessionen gemacht, aber im ganzen und großen hat er den alten Herrscherstandpunkt mit seinen Forderungen behauptet. — Es bleibt noch übrig, Laas' Stellung zu den freien Vorträgen kennen zu lernen: er verurteilt diese wie fast alle literarischen Wortführer und pädagogischen Theoretiker, während die amtlichen Lehrpläne stets verliebt in sie gewesen sind (nur die preußischen von 1901 machen eine Ausnahme). „Selbst wenn Aussicht wäre (D. d. A.[3], S. 6 f.), mit wöchentlich einer Stunde jeden Schüler pro Semester einmal, vielleicht im ganzen viermal oder auch sechsmal oder achtmal (wenn man U II mitrechnet) zu einer freieren Vortrags- oder Redeleistung heranzuholen, selbst wenn es möglich wäre, mit solcher Zahl einen bemerkenswerten Erfolg zu erzielen: ich fand immer, daß, um der aus vielen Faktoren zusammengesetzten materialen wie formalen Unzulänglichkeit des Vortragenden willen, die so angewandte Zeit für die übrigen Schüler so gut wie verloren war, und daß für die allgemeinen Schulzwecke und für die geistigen Aufgaben des gesamten Cötus jede Stunde viel angemessener und fruchtbarer ausgebeutet würde, wenn der Lehrer vortrug, als wenn der Schüler. Der letztere mag auch in den oberen Klassen noch mustergültige Stücke und Abschnitte unserer vaterländischen Literatur auswendig lernen und seinen Mitschülern zu gemeinsamer Erbauung und Belehrung rezitieren; der Vortrag seiner eigenen Sachen bringt zu dürftigen Ertrag; und je „freier" er wird, um so unergiebiger ist er."

Wir haben die Ansichten von Laas über die deutschen Stilübungen darzulegen versucht, doch nur in großen Zügen und Andeutungen, die den Inhalt der in vieler Hinsicht ausgezeichneten Werke auch nicht im entferntesten wiedergeben können. Dazu sind die Bücher zu inhaltreich, zu vielseitig, zu anregend auf jeder Seite, fast möchte man sagen in jeder Anmerkung unter dem Text. Daß die Ideale, die Laas aufstellt, unerreichbar sind, machen die Bücher nicht wertloser, sondern wertvoller; denn wer in der wirklichen Welt zu arbeiten und mit dem weniger Vollkommenen sich täglich und stündlich zu begnügen gezwungen ist, der wird doch bei der Zurüstung zu dieser Arbeit gern in der idealen Welt verkehren, um auf dem Wege zum Höchsten das zu erreichen, was erreichbar ist, aber dem Idealen möglichst nahe kommt.

Wo die Könige bauen, haben die Kärrner zu tun. Im Jahre 1880 erschienen von Paul Klaucke „Deutsche Aufsätze und Dispositionen" aus Lessing, Schiller und Goethe.[17]) Klaucke kommt es vor allem auf den Inhalt des Aufsatzes an, an zweiter Stelle steht ihm die Form. „Gewiß ist die Form eine wichtige Sache, aber nicht an sich, sondern nur in bezug auf einen bestimmten Inhalt und das Hauptgewicht ist auf den Inhalt zu legen" (a. a. O., S. 27). „Man schaffe nur vor allen Dingen, daß der Schüler überhaupt etwas zu sagen hat; daß er der Sache, nicht des Schreibens wegen schreibt, dann wird der richtige und gute Ausdruck sich von selber einstellen" (S. 27). — Rem tene, verba sequentur; ex rerum cognitione efflorescat et redundet oportet oratio; ‚um Prosa zu schreiben, muß man etwas zu sagen haben' (Goethe); ‚die erste, ja, für sich allein fast ausreichende Regel des guten Stils ist, daß man etwas zu sagen habe' (Schopenhauer): Sätze dieser Art, die ja von anerkannten Meistern alter und neuer Zeit wiederholt ausgesprochen sind, die mag der Lehrer nur vor allem beachten und dem Schüler etwas zu sagen geben" (S. 25). Für den deutschen Unterricht bleiben nach Klaucke ausschließlich solche Aufsatzthemata, welche sich an die deutsche Lektüre anschließen. Hier soll der Lehrer schöpfen, aus diesem Schatze soll er dem Schüler möglichst viel zu sagen geben. „Wenn der Lehrer des Deutschen es ganz streng mit seiner Aufgabe nehmen, nicht nach links, nicht nach rechts schauen, sondern nur auf das ihm vorgeschriebene Ziel seine Blicke richten will, so ist er verpflichtet, allein Themata aus der deutschen Nationalliteratur zu mündlichen und schriftlichen Produktionen zu verwenden" (S. 11). Klaucke ist also gegen die allgemeinen und moralischen Themen, die Laas so beredt verteidigt; und zwar deshalb, weil der Schüler noch keine Lebenserfahrung besitze (S. 6), weil er bei diesen Aufsätzen keinen rechten Boden unter den Füßen habe (S. 10), weil er an der Hand solcher Themata „daran gewöhnt werde, über etwas zu sprechen und zu schreiben, wovon nur eine oberflächliche Kenntnis vorhanden sein könne, Arbeiten, an welche jede aufrichtige Natur nur mit Widerwillen herantreten werde" (S. 8). Die for-

malen Grundsätze, welche Laas bei der Wahl solcher Themen leiten, fallen für ihn weg; er will sie anwenden bei seinen Aufsätzen aus der Literatur. Die meisten Lehren der Inventio und Disposition lassen sich seiner Meinung nach an ihnen darlegen (S. 11), die Regeln der Disposition, wie sie in § 37 bei Laas sich finden. „Das in diesem und in der bekannten kleinen Abhandlung von Deinhardt Ausgesprochene muß dem Schüler wieder und wieder vorgeführt werden" (S. 48). Die Kategorien und Gegensätze wie: Theorie, Praxis; Inhalt, Form; Zeit, Raum; Person, Sache; Nutzen, Schaden; Allgemeines, Besonderes; äußerlich, innerlich; positiv, negativ; öffentlich, privat; intellektuell, moralisch; ideal, materiell etc. will er auf seine Aufsätze anwenden. Er bedenkt aber nicht, daß er in einen schlimmen Formalismus verfällt, wenn er die Schüler veranlaßt, schablonenhaft diese fertigen Kategorien auf die Arbeiten aus der Nationalliteratur anzuwenden. — Aus dem Grundsatz, daß der Lehrer des Deutschen nur die deutsche Nationalliteratur als Stoffquelle zu betrachten habe, zieht Klaucke die weitere Folgerung, zu welcher bereits Ph. Wackernagel gelangte, daß die Übungen des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks sämtlichen Lehrern in geordneter Weise zu übergeben seien (S. 14). „Erst so wird die Ansicht, daß jeder Lehrer zugleich Lehrer des Deutschen sei, zur vollen Wahrheit werden." „Indem alle Lehrer an diesem gemeinsamen Werke arbeiten, wird deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstand auf unseren Anstalten eine andere Stufe einnehmen als bisher; wie sich dies äußerlich in der Censur zeigen würde. Während jene bisher den übrigen Disciplinen höchstens coordinirt auftrat, wird sie, als ein Gegenstand, auf welchen jeder Lehrer wesentliche Rücksicht zu nehmen, über welchen jeder sein schließliches Urteil abzugeben hat, außerhalb aller dieser Disciplinen gesetzt werden müssen; deutsche Literatur mit ihrem besonderen Lehrer wird letzteren coordinirt bleiben" (S. 23). Während Laas dahinstrebt, daß möglichst viele Fächer in einer Hand vereinigt werden, in der Hand des Lehrers, der die stilistischen Aufgaben zu stellen und zu korrigieren hat, soll nach Klaucke der Aufsatz gleichmäßig von allen gefördert werden, indem sämtliche Fachlehrer sich in den Dienst der einen Arbeit stellen, der Arbeit am deutschen Aufsatz. — Klauckes Forderung setzt eine Einheitlichkeit der pädagogischen Methoden und der stilistischen Geschmacksrichtung voraus, die vorläufig noch in ferner Zukunft liegen; aber der Grundsatz, daß der Schwerpunkt des gesamten Unterrichts der deutsche Unterricht sein müsse, tritt hier zum ersten Male mit voller Kraft auf und sucht sich zum ersten Male auch feste Formen für seine Ausgestaltung. So sehr man nun auch hier den Klauckeschen Gedanken als beachtenswerten Zukunftsplänen zustimmen mag, so wenig wird man sich befreunden können mit der behaglichen — oder besser gesagt — unbehaglichen Breite, mit welcher die Themen aus Lessing, Goethe und Schiller platt getreten werden. Hier hat man doch den Eindruck, wenn man sich von der Vertiefung in Laassche

Gedanken zu der Betrachtung Klauckescher Auseinandersetzungen nähert, als trete man aus Fausts Studierzimmer in Wagners Museum.

Nicht zu den Kärrnern gehören drei Männer, die in der Entwickelungsgeschichte des deutschen Aufsatzes vorderhand gleichsam den Abschluß machen — Otto Apelt, Rudolf Lehmann und Gustav Wendt.

Im Jahre 1883 erschien Otto Apelts Buch: Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums.[18]) Das Buch hatte den Zweck, über den Stand der Praxis des deutschen Aufsatzes in der Prima zu orientieren. Aus 276 deutschen, hauptsächlich preußischen Gymnasien hatte Apelt die Themata des Jahrgangs 1878/79 gesammelt, um damit eine übersichtliche Darlegung und Kritik des Bestehenden zu geben, in der er das beste Mittel, uns vor Abwegen zu bewahren, sah. Die Untugenden und Schäden des deutschen Aufsatzes wollte er an der Hand eines umfassenden Materials zu voller Anschauung bringen und neben der Kritik die Fülle der Tatsachen zu dem Leser sprechen lassen, damit diesem die Erkenntnis des Schädlichen und Ungesunden zu voller Klarheit komme. Vor allem bekämpft Apelt in seinem Buche alles Unjugendliche und Verstiegene und die übertriebenen Ansprüche der an sich ebenso berechtigten wie verdienstlichen neueren — besonders der Laasschen — Richtung; anderseits wendet er sich kräftig gegen „den würdig alten Hausrat, das teuere Erbstück unsrer Ahnen," und gegen Themata, die sich wie eine ewige Krankheit fortschleppen. Nicht aber will er sein Werk als eine Art von Kodifikation des bestehenden Rechts in dem Sinne aufgefaßt wissen, daß wir uns mit den im Laufe der Jahre aufgespeicherten Schätzen zufrieden geben und im stolzen Gefühle, es so herrlich weit gebracht zu haben, von dem errungenen Besitze behaglich zehren sollen. Was dem Buche seinen besonderen — methodischen — Wert gibt, das ist die in allen Punkten vornehme und klare Kritik des Bestehenden und die Fülle von Anregungen, die es bietet. Was ihm aber seine Bedeutung als historisches Dokument für die Entwickelungsgeschichte des deutschen Aufsatzes verleiht, das ist die Einleitung „zur Geschichte des deutschen Aufsatzes", die einen „Längendurchschnitt" darstellt zu dem Querdurchschnitt der Kritik an einem bestimmten Jahresabschnitt und die viel zu bescheiden ist, wenn sie sich als nichts weiter gibt als ein Bild der geschichtlichen des deutschen Aufsatzes. Es ist das beste Bild dieser Entwickelung, das wir überhaupt besitzen, zumal dem Inhalt eine so feine Form sich zugesellt. Die Hoffnung Apelts, daß er das selbsttätige Schaffen oder wenigstens das Nachdenken anregen werde, und wäre es auch bloß durch Erweckung des Widerspruchs gegen das Vorgetragene, hat sich in der geschichtlichen Entwicklung des deutschen Aufsatzes nur zum geringen Teil erfüllt. 24 Jahre hat das treffliche Buch gebraucht, um eine zweite Auflage zu erleben. Es gingen eben, wie Apelt in seiner Vorrede zur zweiten Auflage (S. V) treffend bemerkt, „neben Laas, der den Bogen vielfach zu straff spannte, auch noch in großer Zahl die Schlaffen und Unkritischen einher, die es sich mit der

Stellung der Themata oft gar zu bequem machten". Diesen Bequemen dienten leichtgefertigte und wenig in die Tiefe steigende Bücher, wie Joh. Venns Deutsche Aufsätze, die im Jahre 1874 bereits 8 Auflagen erlebt hatten und jetzt in 37. Auflage mit dem 102. Tausend in die Welt fahren. Ist es nicht eitle Selbsttäuschung, wenn man solchen und ähnlichen historischen Tatsachen (Hieckes Buch bis zur 2. Auflage 30 Jahre; Hildebrand von der 1. zur 2. Auflage 12 Jahre, von der 2. zur 3. Auflage 8 Jahre; Laas Deutscher Unterricht von der 1. zur 2. Auflage 14 Jahre) gegenüber es nicht zugestehen will, daß der deutsche Unterricht bis in die neueste Zeit kläglicher Vernachlässigung preisgegeben gewesen und daß er nicht Schwerpunkt des gesamten Unterrichts gewesen ist?

Wie Apelt vom historisch-kritischen Standpunkt aus den Stand der deutschen Aufsatzfrage darlegt, so überblickt (1890) Rudolf Lehmann[19]) von allgemeinen Gesichtspunkten und von der Seite der Methodik her das ganze Gebiet des deutschen Unterrichts und hält Umschau über das, was durch gemeinsame Arbeit bereits erreicht ist und was noch ferner zu erstreben wäre. Der deutsche Aufsatz findet bei dieser Umschau in vollem Maße seine Rechnung. Zunächst (a. a. O., S. 58 ff.) überblickt Lehmann die Beantwortung, welche die in Betracht kommenden Fragen in der pädagogischen Literatur von verschiedenen Standpunkten aus gefunden hat und die Streitfragen, welche sie hervorgerufen haben, um dann schließlich selbst mit eigenem Urteil Rede und Antwort zu stehen (a. a. O., S. 74) auf die vier grundlegenden Fragen, die der Betrieb des Aufsatzes aufwirft.

Die erste Frage, ob für den Aufsatz die Form oder der Inhalt der maßgebende Zweck sei, beantwortet er also (S. 81): „Der Zweck des Aufsatzes ist formaler, aber weder künstlerischer noch theoretischer Natur: er soll in dem Schüler die Fähigkeit ausbilden, richtig zu denken, sicher und klar auszudrücken, was er denkt, und auch größere Gedankenzusammenhänge übersichtlich und sachgemäß zu gliedern und zu ordnen. Zu diesem Zwecke bedarf es eines bestimmten und methodischen Ganges, es bedarf jedoch nicht einer theoretischen Einsicht in die Systematik der logischen und rhetorischen Formen. Anderseits schließt der formale Zweck des stilistischen Unterrichts die Rücksicht auf die Aneignung bestimmter Stoffgebiete keineswegs aus, wenn dieselbe auch erst in zweiter Linie steht. So greifen denn beide Seiten des deutschen Unterrichts ganz naturgemäß ineinander und ihr Verhältnis stellt sich völlig klar: wie die Lektüre ihren eigenen Gang geht und aus den Zielen, die ihr gesteckt sind, die Grundzüge ableitet, die diesen Gang bestimmen, so hat auch der stilistische Unterricht seine eigenen Ziele zu verfolgen und bedarf hierzu eines Weges. Und wie für die Lektüre der Aufsatz, so ist für den Aufsatz die Lektüre das vornehmste Hilfsmittel. Überall aber im Unterricht ist das Können, nicht das Wissen die Hauptsache: wie bei der Lektüre nicht die Kenntnis des einzelnen, sondern die Ausbildung des Verständnisses, das „Lesenlernen", den

eigentlichen Endzweck bildet, so zielt der Aufsatz nicht sowohl auf die Kenntnis bestimmter Stoffgebiete als auf das „Schreibenkönnen", die Ausbildung der stilistischen Form, ab."

Bei der zweiten Frage, ob eine methodische Abstufung der Aufgaben nur durch die Verschiedenheit der Gegenstände oder auch durch eine formale Unterscheidung zu begründen sei, ergibt sich (S. 86) für die gesamte Stufenfolge von stilistischen Aufgaben das Schema: Stufe 1 Darstellungen, Stufe 2 Entwickelungen, Stufe 3 Beurteilungen. Den unteren und mittleren Klassen weist Lehmann die Aufgaben der ersten Stufe, für Sekunda läßt er die Themen der zweiten Stufe hinzutreten; die Beurteilungen werden der obersten Klasse vorbehalten.

Die dritte Frage, ob Reproduktion oder Produktion, hängt mit der zweiten Frage insofern zusammen, als die gewonnene Stufenfolge von Aufgaben an sich schon eine Abstufung hinsichtlich des Maßes von Freiheit bezeichnet. Allmählich steht der Schüler seinen Aufgaben unabhängiger gegenüber; man kann ihm immer mehr Selbständigkeit in der Behandlung zumessen. Auf der obersten Stufe endlich darf man der Aufgabe Gesichtspunkte zugrunde legen, welche nicht zum Zwecke des Aufsatzes und nicht unmittelbar vorher in der Stunde erörtert sind, doch müssen dieselben auch hier immerhin aus dem Unterrichte hervorgewachsen, durch ihn den Schülern gegeben und zu eigen gemacht sein. Die Möglichkeit, ein eigenes, unter Umständen vom Lehrer abweichendes Urteil zu begründen, darf man dabei dem Schüler nicht abschneiden; in dieser freien Wahl der Urteile liegt immerhin etwas, was über die Grenzen der Reproduktion hinausgeht und sich der Produktion nähert.

Die vierte und letzte Frage ist die, aus welchen Gebieten die Themen zu entnehmen sind: Die deutsche Lektüre bezeichnet Lehmann als das Erste und Naturgemäßeste, die heimische Literatur ist ihm der Mutterboden des deutschen Aufsatzes, aus der allein er volle Lebenskraft ziehen könne. Dabei ist Anknüpfung an die fremden, namentlich klassischen Sprachen erwünscht, und selbstverständlich ist es, daß der Aufsatz nicht aus dem Zusammenhang von Wechselwirkungen losgerissen werde, in welchen alle Zweige eines wohlorganisierten Unterrichts miteinander stehen; im Gegenteil wird alles, was in anderen Stunden, alles zumal, was aus der Kenntnis fremder Literaturen gewonnen wird, dem Aufsatz zugute kommen. Bei der letzten Frage kommt auch die Berechtigung allgemeiner und moralischer Themen zur Sprache. „Sie mögen" — so urteilt Lehmann (S. 95) mit Apelt — „ein Übel sein, aber sie sind aus mancherlei Gründen ein notwendiges Übel." „Soweit diese Themen" — das ist Lehmanns Ergebnis (S. 101) — „nicht an die persönlichen Erlebnisse des Schülers, sondern an seine historischen und literarischen Kenntnisse Ansprüche machen, soweit sie auf die Anschauungen zurückgehen, die er sich aus der Geschichte und aus der Dichterlektüre angeeignet hat, werden wir ihnen unbedenklich die Existenzberechtigung im Unterricht zusprechen."

Nach R. Lehmann nahm G. Wendt im Jahre 1896 zu allen Fragen des deutschen Unterrichts das Wort.[39]) Sein Urteil ist schwerwiegend; denn es stützt sich auf die Erfahrung eines reichen Menschenlebens. Nach einem kurzen Gange durch die Geschichte des deutschen Unterrichts nimmt Wendt Stellung zum deutschen Aufsatz und zu den mündlichen Vorträgen (a. a. O., S. 94 ff.). Für die unteren Klassen stellt er den Grundsatz auf, daß unbedingt das Reden dem Schreiben vorangehen müsse, da naturgemäß das gesprochene Wort früher als das geschriebene sei; Erzählungsgabe solle deshalb vor allem gepflegt werden. Die schriftlichen Übungen haben sich auf dieser Stufe (VI und V) durchaus an die mündlichen anzuschließen, aber jede Übereilung ist zu meiden, damit gute Handschrift und Orthographie gewahrt bleiben. Bei allen Diktaten ist auf wirkliches Verständnis zu halten. Freie schriftliche Nacherzählungen sind mit großer Maßhaltung zu verlangen; in Quinta mögen einfache Erzählungen, harmlose Fabeln und Märchen zu Papier gebracht werden, aber vor allem als Übung, nicht zu hochnotpeinlicher Prüfung. Auch die Naturgeschichtsstunden sind mit ihrer Pflege der Anschauung zu schriftlicher Übung heranzuziehen.

Für die mittleren Klassen lassen Wendts Grundsätze sich kurz also zusammenfassen: Für Quarta sind am besten noch Nacherzählungen; zu warnen ist vor Darstellung eigener Erlebnisse. An die Stelle der Erzählungen können allmählich auch Beschreibungen rücken; aber man hüte sich dabei Stimmung zu erzwingen; auch der geographische Lehrstoff bietet Gelegenheit zu leichten Ausarbeitungen; ebenso der lateinische oder französische Unterricht zu freierer Umarbeitung des Gelesenen; Übersetzungen in gutes Deutsch dagegen sind verfrüht. Dem praktischen Leben soll die Schule entgegenkommen durch eine gewisse Anleitung zum Briefschreiben. Die Ausarbeitungen an die poetische Lektüre anzuknüpfen, ist nur in sehr bestimmten Schranken empfehlenswert. Die Umwandlung von Gedichten in erzählende Prosa ist bei den Lehrern beliebter als bei den Schülern, da diese eine feine Empfindung dafür haben, daß man ihnen zumutet, den Hauch der Poesie zu vernichten, der der Dichtung innewohnt. Deshalb ist freiere Umarbeitung mehr zu empfehlen, besonders wenn vergleichende Tätigkeit hinzutritt. Auf dieser Stufe wird man auch alles fernzuhalten haben, was in das Gebiet eigener Produktion einschlägt; man begnüge sich, die Schüler zu richtigem Gebrauch des bis dahin angeeigneten Wortschatzes und zu einiger Gewandtheit in der Bildung von Sätzen und Perioden zu bringen.

Was die oberen Klassen anbetrifft, so laufen Wendts Grundsätze im wesentlichen auf folgendes hinaus: Eigentliche Aufsätze, die mehr als bloße Wiederholung oder höchstens freiere Umschreibung eines bekannten Stoffes sind, werden erst in den beiden oberen Klassen von den Schülern verlangt werden können. Der Zusammenhang mit den Ideenkreisen des seitherigen Unterrichts wird im Auge zu behalten sein: neben Kenntnis der deutschen Literatur werden die Kreise der historischen und sprachlichen

Wissenschaft näher liegen als das große Gebiet der Naturwissenschaft. Vorteilhaft für den Aufsatzbetrieb wird es sein, wenn der Deutschlehrer „nicht auf dem Isolierschemel sitzt“, d. h. wenn sich der deutsche Unterricht mit einem anderen Unterricht, z. B. dem griechischen oder geschichtlichen, verbindet. Für jeden Lehrer, der die schriftlichen Aufsätze zu einer Art philosophischer Vorschule zu machen strebt, enthält Laas die dankenswerteste Anweisung; wer Aufgaben stellen will, die zum Nachdenken über eine in sich geschlossene Kette psychologischer, ethischer und ästhetischer Fragen zwingen, wird bei Ludwig Giesebrecht reiche Anregung finden. Daß gegen diese allgemeinen Themen gegenwärtig eine entschiedene Abneigung besteht, findet Wendt begreiflich; seine feine Kritik an den Aufgaben, die zu trivialem Gerede führen, begründet die Abneigung; anderseits ist er aber bei verständiger Auswahl allgemeinen Themen nicht abgeneigt. — Für Gymnasien kommen für ihn vorzugsweise die griechischen und römischen Schriftsteller in Betracht, und wie Laas weist er an einer Reihe von Aufgaben nach, wie sich das klassische Altertum zu deutscher Stilbildung benutzen läßt. Sein Hinweis auf die sonstige fremdsprachliche Literatur — auf Shakespeare, auf Molière und die klassische Tragödie der Franzosen sowie auf Übersetzungen aus den alten Sprachen — deutet an, daß er für reale Anstalten ähnliche Beziehungen auf die fremden Sprachen, wie am Gymnasium auf das Griechische und Lateinische, für wertvoll hält, weil eine stete Beziehung der deutschen Literatur auf die fremdsprachlichen Kenntnisse zur Konzentration des gesamten Lehrplans beitragen kann. Gegen die fast ausschließliche Beziehung der deutschen Aufgaben auf die Nationalliteratur, die Lehmann anstrebt, hat Wendt Bedenken. Er fürchtet, daß es die Freude an der Größe und Schöne des Kunstwerkes eher abschwächen als steigern werde, wenn über alle die Punkte, die bei jenen Werken zur Besprechung kommen können, der Schüler seine Gedanken zu Papier bringen muß. Die Sache scheint ihm hier ebenso zu liegen, wie bei der beliebten Manier, erzählende Gedichte in Prosa behandeln zu lassen. Auf zahlreiche Themata geht er ein und knüpft daran seine Warnungen vor Mißgriffen, besonders scharf geht er an gegen ästhetische Verstiegenheiten und gegen die hochtönenden Überschriften, denen Aufsätze ärmlichen Inhalts folgen. Aber auch auf angemessene Themen und ergiebige Fundstätten lenkt er die Blicke. Bei Aufgaben aus dem Gebiete der neueren Literatur hält er auch deshalb Zurückhaltung für nötig, weil die Tagespresse sich nicht selten in schnöder Art über unsere herrlichsten Werke der klassischen Zeit ausspricht und weil die jungen Herren der oberen Klassen sich sehr stolz vorkommen, wenn auch sie an den Koryphäen unserer Literatur etwas tadeln dürfen. Aber auch aus einem anderen Grunde mahnt er zur Zurückhaltung: die Masse guter und schlechter Erklärungsschriften zu den Meisterwerken unserer Literatur sei allmählich so groß geworden, daß sich kein Lehrer des Deutschen eines solchen Grades von Allwissenheit rühmen könne, um sie alle vergleichen

zu können. Die Jugend aber sei findig, und selbst bei eifrigen und strebenden Schülern habe das Gewissen eine weite Ausdehnung, wo es sich um solche Eselsbrücken handele. Die Aufsatzfabriken und der Aufsatzschmuggel haben Wendt noch mehr recht gegeben, als er es schon hatte, wenn er ermahnte, lieber etwas zu wenig als zu viel an den Dichtungen herum zu erklären und namentlich den Stoff zu Aufsatzübungen mehr anderen Gebieten zu entnehmen, die solchen Bedenken nicht ausgesetzt sind. — Zum Schlusse bespricht Wendt die Art, wie Aufsatzthemata zu stellen und ihre Ausarbeitung vorzubereiten und wie die Arbeiten am angemessensten zu korrigieren seien. Über die freien Vorträge hat er dasselbe Urteil wie sachkundige Vorgänger; man solle ihren Wert nicht überschätzen, sie seien auch durch den deutschen Unterricht zu üben, aber keineswegs ausschließlich durch ihn zu lösen. Wie sie überall im Unterricht angebracht und nützlich seien, wo sie über Gelesenes und Durchgearbeitetes berichten, so seien sie auch im Deutschen gut, wenn sie denselben Zweck verfolgten. An Rednern, die mit Unverschämtheit und Oberflächlichkeit ausgestattet seien, habe unsere Zeit ohnedies keinen Mangel und die Schule keinen Anlaß, diese zweifelhafte Kunst noch zu fördern. — Somit dürfte der Kreis der literarischen Wortführer geschlossen werden, die für den deutschen Aufsatz als historisch wertvolle Beurteiler in erster Linie stehen. Der Rückblick zeigt, daß unter denen, die verstiegene Forderungen stellen, zunächst die praktischen Schulmänner am meisten ihr Wort in die Wagschale werfen (Hiecke und Laas), daß zur Bescheidenheit akademische Größen wie Hegel, Schleiermacher und von Raumer zählen. Im weiteren Verlaufe mahnen auch Schulmänner wie Apelt, Lehmann und Wendt zur Bescheidenheit und sie treten dem Grundsatz des Hesiod bei, daß die Hälfte mehr als das Ganze sei. Die andere Hälfte, die noch zu pflegen ist, mag der historischen Entwickelung anheimgegeben werden, bei welcher Theorie und Praxis sich gegenseitig ergänzen mögen wie in vergangenen Tagen. Die Theorie bleibt unentbehrlich, weil sie uns die Ursachen unseres Tuns klar zu legen hat; die Praxis hat aus den jedesmaligen Zeiten und Umständen und aus dem beständig wachsenden Schatz der Erfahrungen Neues heranzuführen, um Altes zu beleben und zu verjüngen. Was die Pflege des Stils und der Stilübungen anbetrifft, so wird man hier nicht allzusehr zwingen dürfen, sondern werden lassen. Le style, c'est l'homme. Die Menschen unserer Zeit sind vielfach hastig bis zur Verwilderung, deshalb ist auch ihr Stil so ruhelos und vielfach so verwildert. Der Stil ist der treue Abdruck unserer Gedanken. Sorgen wir nur dafür, daß diese geläutert werden und sich immerfort klären; dann werden die Schüler schon lernen, sich auch bündig, klar und ruhig auszudrücken. Zwang aber soll man auf diesem Gebiete, dem Gebiete der Muttersprache, nicht anwenden, sondern durch Liebe und Begeisterung wirken. Liebe und Stil haben eins gemeinsam: zu ihnen kann man niemanden zwingen; man muß sie werden lassen.

[1]) A. F. BERNHARDI, Von der Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache in den höheren Klassen der Bildungsanstalten. Berlin. Programm des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums, 1820; vgl. dazu GIESEBRECHT a. a. O., S. 128. — [2]) KARL ROSENKRANZ, Hegels Leben, Berlin 1844, S. 329. — [3]) AUGUST SPILLEKE, Über die gegenwärtige innere Einrichtung des Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums etc., Berlin 1823, S. 28 f., 33 f. GIESEBRECHT a. a. O., S. 131 f. — [4]) SCHLEIERMACHER a. a. O., S. 465 ff., 517 ff. GIESEBRECHT a. a. O., S. 134. — [5]) THIERSCH a. a. O., S. 338 bis 366. — [6]) Berliner Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik, 1827, S. 104 u. 105. — [7]) HIECKE a. a. O., nach dem 3. Abdr. ist zitiert. — [8]) APELT glaubt es, a. a. O., S. 31, auf die Anregungen des Hieckeschen Buches zurückführen zu müssen, wenn in den vierziger Jahren schon recht sonderbare Aufgaben auftauchen. Er führt aus dem Programm des Pädagogiums zu Halle 1849 einige solcher Themata an: 1. Ist Schillers Rezension über Bürger gerecht? 2. Brockes, Geßner, Matthison als Naturmaler. 3. Revision des Preisurteils über Leisewitz' Julius von Tarent und Klingers Zwillinge. 4. Wer verdankt dem andern mehr, Lichtenberg oder Hogarth? 5. Inwieweit ist Götz von Berlichingen ein historisches Schauspiel? 6. Ein Winterabend in Straßburg 1771. Dramatische Szene (Goethe, Herder, Lenz, Lerse, Jung u. a.). 7. Hat Herder zu Antonio gesessen? 8. Die einzelnen Räubercharaktere in Schillers Räubern in absteigender Linie. 9. Warum lockt die Äneide vor andern Epen zur Travestie? Zu diesen von APELT angeführten, für Oberprima bestimmten Aufgaben dürften noch einige Aufgaben der Unterprima bezeichnend sein: 1. Brief an Prof. Vilmar, eine Verteidigung von Zachariäs komischen Epopöen enthaltend. 2. Inwiefern ist Lessing im Nathan gegen das Christentum ungerecht gewesen? 3. Welchen Fortschritt hat der Lisetten-Typus in der Franziska gemacht? 4. Hat Lessing wohl getan, den Stoff der Virginia zu modernisieren? 5. Rede am Grabe Paul Flemmings. 6. Brief an eine Dame, welche über die „Asiatische Banise" unterrichtet sein will. — [9]) In der Vorrede sagt HIECKE (S. V), daß der Provinzial-Schulrat im Herzogtum Sachsen, Dr. Schaub, von ihm eine Darlegung seiner Ansicht über die Organisation des deutschen Unterrichts verlangt habe, und daß dieser Wunsch die erste Veranlassung zu seinem Buche gewesen sei. — [10]) C. MATTHIÄ, Über den deutschen Unterricht auf Gymnasien. Programm des Gymnasiums zu Naumburg, 1842, S. 10 u. 14. — [11]) J. HÜLSMANN, Abhandlung über den Unterricht in der deutschen Sprache und Literatur. Programm des Gymnasiums und der Realschule zu Duisburg. 1842. S. 23 u. 24. — [12]) PHILIPP WACKERNAGEL a. a. O., S. 38, 87 f. — [13]) RUDOLF VON RAUMER a. a. O., S. 213 ff. — [14]) GIESEBRECHT a. a. O., S. 148. — [15]) RUDOLF HILDEBRAND a. a. O., S. 50 f. — [16]) E. LAAS, D. d. A. II[3], S. 357. — [17]) PAUL KLAUCKE, Deutsche Aufsätze und Dispositionen, deren Stoff Lessing, Schiller, Goethe entnommen ist. Für die obersten Klassen höherer Lehranstalten. Berlin 1881. — [18]) OTTO APELT, Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums. Ein historisch-kritischer Versuch. Leipzig 1883. 2. Aufl. Leipzig und Berlin 1907. — [19]) RUDOLF LEHMANN, Der deutsche Unterricht. Eine Methodik für höhere Lehranstalten. Berlin 1890. 2. Aufl. 1897. — [20]) GUSTAV WENDT, Der deutsche Unterricht und die philosophische Propädeutik. Band III des Handbuchs der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen von A. BAUMEISTER. München 1898. (Sonderausgabe 1896.) 2. Aufl. 1905.

42. **Der Lesestoff: Verfügungen, Lehrpläne und praktischer Betrieb.** Die deutsche Lektüre stand im Anfange des 19. Jahrhunderts auf den norddeutschen Gymnasien wohl im wesentlichen noch im Dienste der Rhetorik und Stilistik; literargeschichtliche oder gar Gesichtspunkte der Ästhetik standen zurück. Es war, wie es scheint, lediglich der Privatlektüre überlassen, sich in der deutschen Literatur viel oder wenig umzusehen. In Schulen, in denen überhaupt kein deutscher Unterricht stattfand, wie z. B. in Pforta,[1]) wird dies allgemein der Fall gewesen sein, wenn es nicht gar, wie ebenfalls in Pforta, verboten war, sich in

der deutschen Literatur umzusehen.[2]) — Auch wo deutscher Unterricht im Lehrplan stand, war die Lektüre am stiefmütterlichsten, Grammatik und Stilistik am reichlichsten bedacht. Im Lehrplan, der 1803 für das Joachimsthalsche Gymnasium aufgestellt wurde, findet sich ein eigentlicher Unterricht in deutscher Lektüre nicht. Nur bei den „Verstandesübungen", für die wöchentlich zwei Stunden ausgesetzt waren, wird gesagt: „In der dritten (der untersten deutschen) Klasse muß der Lehrer den Kindern durch zweckmäßige Fragen richtige Begriffe von den Wörtern, die in dem bestimmt und deutlich vorgelesenen Stück des ersten Theils der Sulzerschen Vorübungen des Verstandes vorkommen, zu verschaffen suchen, jeden für sie zu langen Satz zergliedern, ihnen den Zusammenhang der Begriffe deutlich machen, und dadurch den Überblick des Ganzen in seinem Zusammenhange erleichtern." Das war noch weniger als der bisherige Lehrplan, der im Programm von 1802 sich befindet, gefordert hatte.[3]) Dort war gesagt: „Zum Behufe der eigentlichen Verstandesübungen wurden die drei ersten Theile der vor wenigen Jahren erst von neuem umgearbeiteten Sulzerschen ‚Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens' erklärt und benutzt, nach der Methode, welche der selige Meierotto in dem vierten, bloß für den Lehrer bestimmten Theile dieses höchst nützlichen Schulbuches beschrieben hat. Wer dieses Werk und diese Methode kennt, wird über die Zweckmäßigkeit dieses Unterrichtes nicht in Zweifel stehen. Hier also nur noch die Bemerkung, daß der erste Theil der Vorübungen für die letztere, der zweite für die mittlere und der dritte für die höchste vorbereitende Klasse bestimmt war." Für den deutschen Unterricht finden sich dann folgende Anforderungen an die Lektüre (a. a. O., S. 27 f.): „In jeder Stunde sollte der Lehrer darauf sehen, daß richtig, deutlich und mit angemessenem Ausdrucke gelesen würde. Dessen ungeachtet wurde von Zeit zu Zeit noch eine besondere Stunde den Übungen in solch einem Lesen und im Declamiren zugeteilt. Da die Lektüre guter Gedichte zur Bildung des Geistes allerdings viel beiträgt, und gewiß jeder gebildete Mensch, wenigstens in gewissen Jahren, Gedichte liebt, so sollten in diesen vorbereitenden Klassen auch gute deutsche Gedichte erklärt werden, und in der höchsten unter diesen Klassen sollten aus Beispielen diejenigen Vorkenntnisse der Dichtkunst entwickelt werden, die einem jeden gebildeten Menschen, weil er manchen Anlaß hat, über ein Gedicht, wenn nicht sein Urtheil, so doch seine Meinung, zu sagen, nicht unbekannt seyn dürfen, und zu einer heilsamen Richtung des Sinnes für das Schöne ungemein viel beitragen. — Um diese Zwecke zu erreichen, benützten die Lehrer die in jedem Theile der Vorübungen enthaltenen praktischen Abschnitte, auch andere deutsche Gedichte, so daß der Schüler in einem einzelnen vorliegenden Gedichte die Hauptidee, die Tendenz zuerst erforschte, Einkleidung, dichterischen Schmuck von den Ideen unterschied, und die Abweichungen des dichterischen Vortrages von dem prosaischen Ausdrucke

auseinandersetzte. Solche Zergliederung eines Gedichtes geschah zuweilen auch schriftlich in den Ausarbeitungen, und aus ihr wurden schon in der zweiten vorbereitenden Klasse einige allgemeine Bemerkungen über das Eigentümliche der Poesie (z. B. was dichterische Beiwörter oder Bilder, Personendichtung u. dgl. betrifft) beiläufig abgeleitet. Hierauf folgte zuletzt, in der höchsten vorbereitenden Klasse eine ebenfalls aus Beispielen, nach des Herrn Professor Engel schätzbarer Theorie der Dichtungsarten, hervorgehende Entwickelung derjenigen Begriffe von Fabel, Idylle, Lehrgedicht, Lied, Romanze, Drama usf., deren ein gebildeter Mensch in der Lectüre belletristischer Werke, ja selbst in der gesellschaftlichen Unterhaltung, nicht entbehren kann." Dieser Betrieb der Lektüre hatte etwas stark Verstandesmäßiges, Reflektierendes und Ästhetisierendes an sich, wie in den drei höheren wissenschaftlichen Klassen die deutsche Lektüre vollkommen in den Dienst der Rhetorik oder der Wohlredenheit trat. Als Hilfsmittel diente hier Meierottos bekanntes Buch (a. a. O., S. 36, vgl. dazu S. 149, 152). Anders lagen in bezug auf den Lektürebetrieb die Dinge in Bayern.[4]) Hier erschien im Jahre 1808 das „Allgemeine Normativ der Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten in Bayern". Als Kanon der deutschen Klassiker sind hier aufgeführt: 1. In der unteren Classe des Gymnasiums a) Lyrische Poesie: Auswahl aus Goethes, Schillers und Herders Liedern. b) Prosaiker: Auswahl aus Herders und Goethes Werken. 2. In der untern Mittel-Classe: a) Lyrische Poesie: Auswahl aus Utz (!), Haller, Voß, Klopstock: vorzüglich Übung an den schwereren Oden der beiden Letzteren. b) Prosaiker: Auswahl aus Jacobis und Lessings Schriften (Zu den letztern kann die Lessingische Chrestomathie von Fr. Schlegel benutzt werden „Lessings Gedanken und Meinungen aus dessen Schriften zusammengestellt und erläutert von Friedrich Schlegel, Leipzig 1804"). — 3. In der oberen Mittel-Classe: a) Epische Poesie: Hermann und Dorothea von Goethe, Luise von Voß, Stücke aus Klopstocks Messias. b) Prosaiker: Lessings Schriften, Schillers Geschichte der Niederlande und des dreißigjährigen Krieges, neben Johannes von Müller Schweizergeschichte. 4. In der Ober-Classe: a) Dramatische Poesie: Lessings, Goethes, Schillers Werke. b) Prosaiker: Winkelmanns Werke. — 1810 und 1816 wurden einige Änderungen getroffen, von denen die deutsche Lektüre kaum berührt sein wird. Wie geistlos diese betrieben wurde, haben wir gesehen (vgl. Thierschs[5]) Worte S. 247).

Anders als in Bayern ist in Preußen die Entwicklungsgeschichte des Lektürebetriebes auf höheren Schulen; dort absteigende, hier aufsteigende Linie! Die neue preußische Prüfungsordnung vom Jahre 1812 verlangte in der Reifeprüfung Kenntnis der deutschen Literatur. Damit rückte diese unter ernste Beschäftigung in der Schule. Der Süvernsche Lehrplanentwurf vom Jahre 1816[6]) stellte demgemäß für die obere Stufe die Forderung auf: „Die klassischen Schriftsteller der Nation müssen dem Schüler mehr als dem Namen

nach bekannt werden" (§ 5). Für die einzelnen Stufen wird auch (§ 10) bereits eine Art von Kanon, ferner eine bestimmte Methode, wie die Lektüre zu betreiben sei, und ein klares Lehrziel aufgestellt. Für Sexta wird ein zweckmäßiges Lesebuch gefordert und als Lehrziel Richtigkeit in Aussprache und Ton; für Quinta Geläufigkeit und gefälliger Vortrag im Lesen und Deklamieren und daß der Unterschied zwischen Prosa und Poesie zum deutlichen Bewußtsein zu kommen habe. Für Quinta heißt es: Beim Lesen und Deklamieren kommt es auf Ausdruck und Gefühl an. Stellen aus den Klassikern des 18. Jahrhunderts: Gellert, Haller, Kleist, Uz können gelesen und zu Deklamierübungen benützt werden. Bei der Lektüre muß immer auf gründliches Verständnis gesehen und im allgemeinen der Sinn für das Unterscheidende in den Sprachgebieten als des Prosaischen und Poetischen, des Edlen und Niedrigen in der Sprache geübt werden. Für die Tertia wird weiter nichts angegeben, als daß sich die Lektüre auf gewählte Stücke aus den klassischen Schriftstellern neuer Zeit zu erstrecken habe. Ausführlicher lauten die Forderungen für Sekunda und Prima; für Sekunda: Die Lektüre erstreckt sich auf alle Gattungen klassischer Werke, auch aus den früheren Zeiten vor dem 18. Jahrhundert, und nimmt bei prosaischen Werken auf den Numerus, bei poetischen auf das Metrum beständig Rücksicht. Sie erhält außerdem den Charakter der Interpretation und verbreitet sich über die Eigentümlichkeit des Schriftstellers und über die Anordnung im ganzen und einzelnen, also daß dadurch die Auffassung der Theorie der redenden Künste auf der Universität vorbereitet wird. Prima: Die Lektüre wird zwar in Prima fortgesetzt, so jedoch, daß daneben auf den Charakter in den verschiedenen Perioden der Literatur, in der Sprache sowohl als in der Komposition gesehen wird. Eine zweckmäßig angelegte poetische und prosaische Chrestomathie, welche den Jüngling auch historisch mit der deutschen Literatur bekannt machte, wäre für diese wie auch für die nächstvorhergehende Klasse höchst wünschenswert.

Zunächst hatten diese Lehrpläne, die sich und der Schule große Ziele zumuteten, nicht die Wirkung, die man hätte erwarten können, zumal doch auch die Prüfungsordnung vom Jahre 1812 Kenntnisse in deutscher Literatur forderten. Es mochte das wohl damit zusammenhängen, daß es neue Ideale waren, die hier aufgestellt wurden; an solche pflegt sich die Schule immer erst langsam zu gewöhnen. Der Lehrplan des Greifswalder Gymnasiums[7]) vom Jahre 1818 zeigt noch keine Spur von der Wirkung jener Pläne. In Sexta soll auf richtiges Deutschlesen, auf deutliche Aussprache und richtiges Buchstabieren gesehen werden; für Quinta ist nichts vermerkt, auch für Quarta nicht. In Tertia werden in einer Stunde deutsche Verse und Prosa deklamiert. In Sekunda und Prima werden in einer Stunde Deklamierübungen getrieben, ebenso in beiden Klassen Lesen und Erklären deutscher klassischer Schriftsteller; die Prima verbindet damit Ästhetik und Metrik. Ein Lesebuch scheint nicht im Gebrauch gewesen

zu sein. Literaturgeschichte oder literargeschichtliche Betrachtungen fehlen ganz.

Erst die zwanziger Jahre beginnen zu ernten, was die Süvernschen Pläne gesät haben, wenn auch die Saat nur langsam aufging. Die Behörden gingen mit gutem und anregendem Beispiel voran. Im Juli 1822 wurde Koberstein in Pforta[8]) durch ein offizielles Schreiben, in welchem sein Eifer für den deutschen Unterricht anerkannt wurde, zur Abfassung eines Leitfadens für den Unterricht aufgefordert. Er selbst wußte die Schüler lebhaft anzuregen, denen es zum ersten Male zuteil wurde, daß ein Lehrer sich so entschieden über Nationalliteratur aussprach. Goethe war Kobersteins Ideal; dagegen fanden andere Dichter keine Gnade; Matthison bezeichnete er als Waschlappen. Die Deklamationen leitete er mit großem Ernst und eiferte dabei gegen den thüringischen Dialekt. Das Verbot der deutschen Lektüre (s. S. 386) wurde jetzt natürlich aufgehoben und beschränkt auf frivole Taschenbücher, Romane, schlechte Komödien, auf alle Journale und Zeitungen — etwa eine politische ausgenommen — auch auf Literaturzeitungen; dagegen wurden alle Schriften, die künstlerischen und wissenschaftlichen Wert hatten, gestattet. Zu solcher Lektüre wurde allen Schülern der Sonntag nachmittag empfohlen, für die der obersten Klassen aber auch einige sonstige Repetierstunden ausersehen. Dazu war der Gebrauch der Bibliothek erlaubt, in welcher jetzt die besten Schriftsteller, poetische und historische, aufgenommen wurden. Diesem Unterrichtszweig hat Koberstein sein Leben gewidmet, die Erklärung der großen Dichter und Prosaiker hat er kräftig gefördert. Wie er auch dem mittelhochdeutschen Unterricht das Wort geredet hat, haben wir an anderer Stelle berichtet (s. S. 210).

Wie in Pforta, so nahm auch an anderen Orten die Bedeutung der deutschen Lektüre im Lehrplane mehr und mehr zu, wenn auch in langsamem Tempo und in bescheidenem Umfange. In dem Jahresberichte des Friedrich-Wilhelms-Gymnasium[9]) zu Berlin von 1823 erklärt Spilleke, daß immer nähere Bekanntschaft mit den Dichtern der Nation zu den Aufgaben des deutschen Unterrichts in allen Klassen gehöre. Wie das in den unteren und mittleren Klassen zu machen sei, sagt er nicht. In Sekunda und Prima soll eine Übersicht der Geschichte der deutschen Literatur gegeben und es sollen dadurch die Schüler mit den Schriftstellern der Nation aus jeder Periode vertraut gemacht werden. Am Stralsunder Gymnasium[10]) wird (1827) als Lehrziel des deutschen Unterrichts auch Kenntnis der hauptsächlichsten Literaturprodukte genannt. In Sexta sind zwei Stunden für Leseübungen festgesetzt, die mit dem Lesen der biblischen Geschichte im Kohlrausch zu verbinden sind; mitunter sollen auch geistliche Lieder und kleine Gedichte aus Seidels Fabeln und Erzählungen erst öffentlich gelesen, dann gelernt werden. Beim Lesen wird auf richtigen Ausdruck und gute Betonung besonders geachtet; öfteres taktmäßiges Zusammenlesen der

Schüler soll zur Aufmunterung dienen. Auch in Quinta sollen die beiden Stunden für Leseübung mit dem Bibellesen im Kohlrausch verbunden werden. In Quarta, Tertia und Sekunda sind keine besonderen Stunden für Leseübungen angesetzt; die Stilübungen übernehmen offenbar, was an Lektüre nötig war. In Prima (dreijährig) ist eine Stunde für zusammenhängenden Vortrag der deutschen Literaturgeschichte mit charakteristischen Proben aus den wichtigsten Autoren bestimmt. Am Greifswalder Gymnasium ist 1828 das auf die deutsche Lektüre gelegte Gewicht größer geworden.[11]) In Sexta wird vier Stunden gelesen nach dem Rochow-von Türkschen Kinderfreunde und dem Salzmannschen Elementarbuche,[12]) den alten Kinderbüchern der menschenbeglückenden Aufklärungszeit. Für die folgenden Klassen ist nicht von Lektüre die Rede, ebensowenig von Literaturgeschichte. Diese tritt erst in Prima ein nebst Behandlung von Musterstücken. Das Salzmannsche Buch gibt eine Erzählung in 45 Kapiteln, in die erziehende Betrachtungen eingeflochten sind über (den menschlichen Körper) Gesundheit, Empfindungen und über (die Seele) Geschicklichkeit, Kräfte, Verstand, Wille, Leidenschaften, über Gott, über das Verhältnis vom Menschen zum Menschen, über Tiere und Schicksale. — Das Rochowsche Buch enthält Erzählungen und Gedichte mit mehr oder weniger moralischer Tendenz, z. B. der Fleiß (S. 194):

Wenn der Träge schläfrig gähnt,
Und nach Zeitvertreib sich sehnt,
Ist der muntern Tätigkeit
Immer noch zu kurz die Zeit.
Fleiß erhält gesund und frisch;
Arbeit würzet unsern Tisch;
Was erquickt des Lebens Mut,
Schmeckt nur nach der Arbeit gut usw.

oder ein anderes (S. 178):

Der Lehrer Würde.

Mel.: Herr Gott dich loben alle wir.

Wie freut ein treuer Lehrer sich,
Wenn er erleuchtet, Gott! durch Dich,
Den Jüngern Jesu gleichgesinnt,
Viel Seelen für Dein Reich gewinnt.

Wohl uns, wenn Du auch uns so liebst,
Daß Du uns treue Lehrer gibst,
Die weise sind und tugendhaft,
In Lehr und Tat, in Geist und Kraft.

Das junge Herz der Liebe weihn,
Dankbare, fromme Schüler seyn,
Führt mit den Lehrern uns zugleich
In Gottes sel'ges Himmelreich.

Solche Lektüre war jedenfalls sehr erbaulich, aber kraftvolle Erziehung ging kaum von ihr aus. Was die Lektüre der oberen Klassen anbetrifft, so

herrschte in den zwanziger Jahren hier offenbar das Althochdeutsche in starkem Maße vor, wie wir bei der Besprechung des mittelhochdeutschen Betriebes gesehen haben.

Wie für alle Fragen des deutschen Unterrichts, so waren auch für die Gestaltung und Behandlung von Lektüre und Literaturgeschichte die Verhandlungen der ostpreußischen Direktorenkonferenz des Jahres 1831 von großer Bedeutung,[19]) wenn auch leider die praktische Nachfolge und Ausnützung ihrer Ideen in den Schulen nicht ihrem Werte entsprach. Für die Lektüre wurde von dieser Versammlung Ergänzung durch regelmäßige Deklamationen gewünscht und als geeignet für Quarta und Tertia Stücke aus Schriftstellern des 18. Jahrhunderts bezeichnet. Hierbei könne schon in faßlicher Erklärung auf den Unterschied der poetischen Darstellung aufmerksam gemacht und Erweckung des Sinnes für das Schöne und Belebung des Gefühles auf einfachen naturgemäßen Wegen gefördert werden, wozu auch passende lyrische Gedichte dienen könnten. Erfreulich ist die Betonung des unmittelbaren Gefühls für das Schöne und naturgemäßer Einfachheit im Gegensatz zu aufdringlicher Pedanterie und pathetischem Überschwang. Hierbei hatte man wohl die Auswüchse im Sinn, wie sie im Rochowschen Kinderfreund sich geltend machten. — Die Konferenz forderte ein passendes und reichhaltiges Lesebuch für die untere und mittlere Stufe, das leider noch fehle. Zerstreuter Stoff sei vorhanden, so im Bremer Lesebuch und in Fellers Dichtersaal. Die Herausgabe eines geeigneten Buches wurde beschlossen; auch die Aufnahme von Sprichwörtern verlangte man. Man unterschied mit Recht zwischen Stücken literarisch hochstehender Schriftsteller, deren stilistische Eigenart unverändert zu geben sei, und zwischen minderwertigen Stücken, wie z. B. von Campe, deren Inhalt einen bildenden Wert besitze, an deren Stil und Form aber Abänderungen vorgenommen werden könnten.

Geteilt waren die Meinungen, ob man Literaturgeschichte in II und I oder nur in I zu treiben habe. Wie das Altdeutsche zu behandeln sei, komme auf die Besonderheit der Gymnasien und der zur Verfügung stehenden Lehrer an. In jedem Falle aber erschien es der Versammlung wichtig, den Sinn für das Altertümliche zu wecken. „Ein Mittel dazu würde ein Buch liefern können, in welchem die drei Sagenkreise des Mittelalters in angemessener Erzählung dargestellt wären.“ Wegener bemerkt (a. a. O., S. 20) dazu, daß es nicht sicher sei, welche Sagenkreise gemeint seien, ob Nibelungen, Dietrich- und Gudrunsage oder die spezifisch deutsche Heldensage, die Karl-Rolandsage und die bretonisch-normännische Sage von König Artus. Von richtigem Takte und gesundem Gefühl zeugt die Forderung der Konferenz, der Sagenerzähler müsse auch Herr der Form sein. Methodisch war offenbar der Literaturunterricht als zusammenhängender Vortrag über die verschiedenen literarischen Perioden und Persönlichkeiten gedacht, und zwar so, daß „Musterstellen aus dem Gebiete der Prosa und

Poesie" gelesen und erklärt werden sollten. Dazu bedürfe es eines umfassenden Lesebuches, das Beispiele zu den verschiedenen Formen der Darstellung enthalten müsse. Daß die Gefahr nahelag, mehr Literaturgeschichte als Literatur zu treiben, zeigt die Bemerkung: Lesen und Interpretation werden als geistbildende Mittel in Anwendung zu bringen sein, soweit es die Zeit gestattet.

Ob überhaupt und wie weit diese Anregungen in den einzelnen Schulen wirksam geworden sind, läßt sich schwer erkennen. In der Lehrverfassung des Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin von 1832/33 ist von Lektüre gar nicht die Rede. Sie wird eben mehr oder weniger planlos und in Anlehnung an die stilistischen und rhetorischen Übungen betrieben worden sein. Ähnlich äußert sich der Jahresbericht des Joachimsthalschen Gymnasium zu Berlin[15]) von Ostern 1832 bis dahin 1833. Für Sexta bis Quarta sind Leseübungen verzeichnet, für Untertertia Deklamationsübungen; in den übrigen Klassen nichts, abgesehen von der Prima, für welche ein Abriß der Literaturgeschichte vorgeschrieben ist. Literaturgeschichte findet sich also fast überall in den Plänen als besonderer Lehrgegenstand. Man erkennt hierin die Wirkung der Forderungen, welche die Prüfungsordnung von 1812 aufgestellt hatte (s. S. 228). Auch im Königreich Sachsen, das 1835 den ganzen Schulbetrieb unter die Aufsicht des Staates stellte, findet sich die Forderung einer Übersicht über die allgemeine Literaturgeschichte, die von V oder IV an (der Sekunda und Tertia in Preußen entsprechend) zu betreiben sei.

Im ganzen und großen wird es nun ruhig auf dem Gebiete der deutschen Lektüre. Erst in den vierziger Jahren, an deren Beginn Hiecke und Wackernagel mit ihrer tiefgehenden und langdauernden Anregung einsetzen, äußert sich auch die Zentralstelle mit Nachdruck zugunsten einer angemessenen Lektüre. Eine Ministerialverfügung[16]) vom 8. März 1843 sagt in dieser Beziehung: „Das Provinzial-Schulkollegium zu Koblenz[17]) weist mit Recht darauf hin, daß der deutsche Unterricht überall die Aufgabe zu verfolgen habe, die Muttersprache in geeigneten, für das jedesmalige Alter der Schüler angemessenen (vorher spricht im Zusammenhang mit dem grammatischen Unterricht die Verfügung von „gehaltvollen, Geist und Gemüt bildenden Musterstücken") Musterstücken zur lebendigen Anschauung zu bringen und dadurch die sichere Aneignung der Sprache zu fördern. Wird auf diese Weise die natürliche Sprachentwickelung unterstützt, so wird es niemals an Veranlassung fehlen, beim Lesen das Fehlerhafte in der Aussprache zu entfernen, auf die richtige Formenbildung aufmerksam zu machen, die Orthographie zu befestigen, Natürlichkeit und Wahrheit des Ausdrucks zu befördern, überhaupt das Sprachgefühl ohne ein dürres Analysiren der einzelnen Wörter und Sätze immer mehr auszubilden und zu schärfen." — Der Schluß der Verfügung (der in sämtlichen Auflagen von Wiese nicht mit zum Abdruck gelangt ist) lautete

folgendermaßen: „Sowie unlängst die gedankenreiche Schrift von Hiecke der näheren Prüfung empfohlen worden ist, so sehe ich mich jetzt veranlaßt, auf das in dem vierten Theile des von Ph. Wackernagel in Stuttgart herausgegebenen Lesebuches enthaltene Gespräch über den Unterricht in der Muttersprache, und auf die in dem Programm des Gymnasiums zu Duisburg pro 1842 enthaltene Abhandlung des Gymnasiallehrers Hülsmann aufmerksam zu machen, damit das Königl. Provinzial-Schulcollegium in ähnlicher Weise, wie es die Behörde zu Coblenz gethan hat, auf die bei der Ertheilung des deutschen Unterrichts zu vermeidenden Mißgriffe aufmerksam mache und die beiden genannten Schriften dem Lehrer-Collegium zur Erwägung und Beachtung empfehle." Interessant an diesem Zusatz ist der Umstand, daß er uns einen Einblick gewährt, wie empfänglich die Aufsichtsbehörde in Preußen für die Anregungen aus fachmännischen Kreisen war und wie sie sich bemühte, diese weiter zu geben. Daß dabei Hiecke und Hülsmann in einem Atemzuge empfohlen wurde, ist ebenso interessant, wie wir an anderer Stelle darlegen werden (s. S. 411). Wie diese Ministerialverfügung vom Provinzial-Schulkollegium in Coblenz angeregt war, so gab diese Behörde im Juni 1843 (s. S. 337) noch einmal eine Verfügung[18]) über die angemessene mündliche Darstellung der Gedanken heraus, in welcher die Notwendigkeit hervorgehoben wurde, daß der Schüler aus dem Lesen vaterländischer Schriftsteller Muster eines guten Vortrages gewinne und in welcher diese Behörde wiederholte, daß die durch die Schule bewirkten Totalanschauungen edler und reiner Erzeugnisse der vaterländischen Literatur in dieser wie in anderen Beziehungen sich fruchtbarer erweisen würden als die grammatische Zergliederung, welche so oft kleinlich werde und die lebendige Totalanschauung hindere, während sie dieselbe in keiner Weise zu ersetzen vermöge.

Wir sehen also: an erfreulichen Anfängen und erfreulichen Anregungen für den Betrieb der deutschen Lektüre fehlte es in Preußen nicht, und treffliche Bücher wurden höheren Orts empfohlen; eine umfassende Ordnung oder Empfehlung der Auswahl deutscher Lektüre und eine zusammenfassende Darlegung der methodischen Prinzipien für den Betrieb dieses Unterrichtsgegenstandes gab man nicht. Den Ruhm, das alles zu voller Ausgestaltung zu bringen, überließ man Österreich und dem großen Organisationsentwurf, der hier 1849 an die Öffentlichkeit trat.[19]) Daß dem so war, hatte seinen Grund hauptsächlich darin, daß zwei tüchtige Fachmänner ungehindert an dem Werke arbeiten konnten (s. S. 339). — Am Untergymnasium war in der ersten und zweiten Klasse eine Stunde für Lesen, Sprechen und Vortragen bestimmt. Das dafür zugrunde zu legende Lesebuch sollte nicht nur zur Übung in richtiger Aussprache der Worte und Betonung beim Lesen verwendet werden, sondern zugleich zur Erweiterung und Belebung des Gedankenkreises der Schüler durch den vom Lehrer zu erklärenden Inhalt der Lesestücke, zu mündlichem Wiedererzählen

und zum Vortrage memorierter Gedichte und prosaischer Aufsätze; in der dritten Klasse waren wöchentlich zwei Stunden für Lektüre, sachliche und stilistische Erklärung des Gelesenen und für Vortrag von prosaischen und poetischen Abschnitten des Lesebuches bestimmt. In der vierten Klasse blieb es wie in Klasse 3; nur traten Belehrungen über die Hauptpunkte der deutschen Verskunst hinzu. Am Obergymnasium wurde in Klasse I in einer Stunde mittelhochdeutsche Lektüre getrieben; in der zweiten Klasse tritt Literaturgeschichte ein: im ersten Semester Mitteilungen aus der ältesten Literatur und den Dichtungen des Mittelalters, dazu kurze Übersicht der folgenden Zeit bis Opitz; im zweiten Semester Lektüre mit Erklärung aus den bedeutendsten Werken von Opitz bis Herder; anschließend eine übersichtliche Darstellung des minder Wichtigen. In der dritten Klasse sollen 2 Stunden Literaturgeschichte von Herder bis in die neueste Zeit führen. In der vierten Klasse sind in einer Stunde die aus der Lektüre der klassischen Sprachen und aus der deutschen Literatur den Schülern bekannt gewordenen Erscheinungen poetischer und prosaischer Rede zu Gruppen zu vereinigen; es ist so auf analytischem Wege, als Ergebnis aus der Kenntnis des einzelnen, eine der Systematik sich annähernde Charakteristik der Hauptkunstgattungen zu geben.

In der Instruktion, die diesem Plane angefügt ist, wird für das Untergymnasium auf die Wichtigkeit der Wahl eines guten Lesebuches hingewiesen; dieses muß Stücke enthalten, deren Form in ihrer Art klassisch ist, die im Inhalt dem Lebensalter und der Bildungsstufe angemessen sind, die auch andere Unterrichtsstoffe (wie Geschichte, Geographie und Naturgeschichte) beleben und die bei aller Mannigfaltigkeit des einzelnen sich doch zu einem Ganzen gestalten, das durch seinen würdigen Gehalt auf Gemüt und Charakter einen veredelnden Einfluß gewährt. Beim Lesen selbst ist gegen falsche Gewöhnung anzukämpfen und zu richtiger Aussprache durch unnachsichtige Korrektur anzuleiten bei strengster Wachsamkeit des Lehrers auf eigene gute Aussprache. Ferner ist beim Lesen auf Beachtung des Zusammenhangs, auf die Verbindung und Trennung der Worte durch die Interpunktion und auf den Redeakzent zu halten, damit sich Ton und Ausdruck bilde. Der Lehrer kann selbst am meisten tun, ohne das ausdrucksvolle Lesen in Aktion und übertriebenes Pathos ausarten zu lassen. — Nach dem Lesen ist Wiedergabe des Inhalts zu fordern, damit nicht gedankenlos und ohne Verständnis gelesen wird. Mit dieser ganzen Tätigkeit ist sprachliche und sachliche Erklärung zu verbinden; nach Maßgabe des mehr oder minder mangelnden Verständnisses sind Wiederholungen vorzunehmen. Zu memorieren ist nur besonders Wertvolles und nur Verstandenes, nicht nur Poesie, sondern auch Prosa, da der Vortrag letzterer schwieriger, aber auch bildender ist. Von längeren Stücken sind nur einzelne Abschnitte zu lernen; der Lehrer brauche nicht immer allen solche Aufgaben zu stellen und nicht allen dasselbe zu geben. Wichtig ist,

daß das Lesebuch ganz gelesen werde in statarischer, kursorischer und häuslicher Lektüre und ebenso wichtig, daß alle übrigen Lehrstunden dieselben Forderungen und Grundsätze beim Lesen verfolgen wie die deutschen Stunden. — Für das Obergymnasium faßt die Instruktion vor allem die Behandlung der deutschen Nationalliteratur und der Entwickelung der deutschen Sprache ins Auge. Daß die Geschichte der Literatur Lehrgegenstand sei, erscheint als notwendige Forderung; Gewicht ist vor allem darauf zu legen, daß ihr Umfang und die Mittel zu wahrhaft bildendem Einfluß richtig bemessen werden, damit nicht über Dinge geredet wird, welche den Gesichtskreis des Schülers übersteigen, und vielmehr seine Selbsttätigkeit recht in Anspruch genommen wird. Was für die erste Klasse und das erste Semester der zweiten Klasse in Frage kommt, ist bei der Behandlung des Mittelhochdeutschen besprochen (s. S. 305). Für das zweite Semester dieser Klasse ist die Zeit vom Verfalle der mittelhochdeutschen Poesie bis Opitz nur in ihren wesentlichsten Hauptzügen zu behandeln, um den Zusammenhang zu wahren; anders zu verfahren ist seit Opitz, besonders aber mit der klassischen Periode (Klopstock, Lessing, Herder, Schiller, Goethe). Hier ist eine Chrestomathie wünschenswert, die außer charakteristischen Proben zugleich in den historischen Notizen zu den einzelnen Schriftstellern zu einer literarhistorischen Übersicht sich gestaltet. Es wird gelesen, erklärt, memoriert; die Erklärung darf frische Empfänglichkeit nicht abstumpfen. Minder Bedeutendes kann sich an diesen Stamm anschließen, indem der Lehrer es gibt; ein besonderes Buch bedarf der Schüler dazu nicht. Als Hilfsmittel mögen dienen erklärende Schriften Klopstockscher, Schillerscher, Goethescher Dichtungen und Handbücher der Literatur, z. B. Gervinus, Vilmar, Schäfer und Koberstein. Da die bezeichnete Chrestomathie noch nicht vorhanden, muß der Lehrer charakteristische Proben aussuchen. Dabei mag ihm nützlich sein W. Wackernagels „Deutsches Lesebuch in 4 Bänden“ und Pischons „Denkmäler der deutschen Sprache“, für Prosa auch das deutsche Lesebuch von Hiecke, für Poesie Kurz' Handbuch der deutschen poetischen Nationalliteratur, außerdem noch die minder umfangreiche Sammlung von Scholl „Literaturgeschichte in Proben und Biographien“. — Was die ästhetischen Belehrungen anbetrifft, so muß hier Grundsatz sein, daß bestimmte Kenntnisse des einzelnen einen festen Boden darbieten; synthetischer Vortrag dagegen ist zu vermeiden, analytische Behandlung von Hauptbegriffen an der Hand bekannter Literaturwerke (Ilias, Aeneide, Nibelungenlied, Balladen und Romanzen) ist zu empfehlen; Zusammenstellungen und Vergleiche sind nützlich etc. Daß die Instruktion bei diesen Punkten länger verweilt, deutet darauf hin, daß hier offenbar viel Fehler begangen wurden.

Das sind in großen Zügen die Grundsätze des Entwurfs über den Unterricht in deutscher Literatur — wir haben in ihnen das Wertvollste und Gediegenste, was von offizieller Stelle im 19. Jahrhundert gebracht

worden ist. Diese wertvollen Grundlagen sind auch in den späteren österreichischen Instruktionen geblieben; die Änderungen, die daran vorgenommen, mögen hier gleich vorweg bezeichnet werden, damit dann im ununterbrochenen Fluß die Entwicklungsgeschichte der Lesestoffbehandlung in den übrigen deutschen Staaten gegeben werden kann.

Die Instruktionen vom 14. Mai 1884[19] bringen eine eingehende Methodik der Lektüre, für die als Grundsatz hingestellt wird, daß sie ebenso wie die griechische und lateinische Lektüre einen formalen Charakter trage, nämlich das Formgefühl zu bilden habe, ohne damit ethische Bildungszwecke zu beeinträchtigen. Die Wechselwirkung von edlem Inhalt und edler Form muß in allem das Hauptziel sein. — Die einzelnen Stufen der Methode werden durchgegangen; zum ersten Male wird auch ein Kanon für die zu memorierenden Gedichte aufgestellt. Für die erste bis zur vierten Klasse ist sonst nichts wesentlich Neues zu verzeichnen; in der V. Klasse ist das Mittelhochdeutsche (s. S. [illegible]) ausgeschieden. Es wird hier Lektüre nach dem Lesebuche mit Erklärungen und Anmerkungen in der Weise getrieben, daß die letzteren neben ihren sonstigen stilistischen Zwecken hauptsächlich die Aufgabe haben, eine Charakteristik jener epischen, lyrischen und rein didaktischen Dichtungsgattungen zu liefern, welche dem Schüler durch die Lektüre früherer Jahrgänge und dieses Jahres selbst bekannt geworden sind. Dem deutschen Volksepos (auf Grund der Lektüre der Uhlandschen Auszüge) soll besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Der sechsten Klasse ist als Lektüre zugewiesen Klopstock (Wieland) und Lessing. Die Anmerkungen sind wie früher auf Beobachtung und Charakterisierung der stilistischen Formen gerichtet. Der (zu kontrollierenden) Privatlektüre sind ergänzend solche Hauptwerke zuzuweisen, welche nicht Gegenstand der Schullektüre sind. Geschichte der deutschen Literatur von rein historischem, nicht ästhetisierendem Standpunkt soll im Grundriß von den Anfängen bis zu der durch Sturm und Drang begonnenen Epoche gegeben werden mit näherem Eingehen dort, wo die Lektüre sich anschließt. In der VII. Klasse soll Herder, Goethe, Schiller und die Literaturgeschichte bis zu Schillers Tode behandelt werden, in der VIII. Klasse Goethe, Schiller, Lessings Laokoon, Schillers Abhandlung „Über naive und sentimentalische Dichtung". Die Anmerkungen fassen hier die stilistischen Ergebnisse der Lektüre zusammen, Literaturgeschichte wird bis zu Goethes Tode getrieben.

Die Lehrpläne von 1884 erlitten im Jahre 1900[20]) eine leichte Verschiebung. An Stelle des deutschen Volksepos rückten in Klasse V ausgewählte Partien aus Wielands Oberon und Klopstocks Messias. In Klasse VI finden wir (das Mittelhochdeutsche war wieder in Gnaden aufgenommen) Auswahl aus dem Nibelungenlied und aus Walther von der Vogelweide, womöglich nach dem Grundtext, Klopstock und Lessing. In Klasse VIII tritt hinzu Auswahl aus der hamburgischen Dramaturgie; es fällt fort: Schil-

lers naive und sentimentalische Dichtung. Zur Literaturgeschichte kommt hinzu: Überblick über die Entwickelung der deutschen Literatur in Österreich im 19. Jahrhundert mit besonderer Berücksichtigung Grillparzers.

Die Entwickelungsgeschichte des deutschen Lektüreunterrichts, die hier bis in die neueste Zeit verfolgt ist, beweist, daß man in Österreich unablässig und konsequent bemüht war, den ruhigen geschichtlichen Gang zu wahren und zugleich jeder Zeit und ihren neuen Forderungen Rechnung zu tragen. Das letztere tat man auch — wenn auch nur stoßweise — in den anderen Staaten deutscher Zunge, das erstere fehlte an manchen Stellen, weil kein historischer Unterbau von der Güte und Sicherheit vorhanden war, wie er in dem Entwurf von 1849 vorlag.

Im Jahre 1854 wurde im Königreich Bayern[33]) durch die „revidierte Schulordnung" zum ersten Male ein historischer Überblick der deutschen Literatur von Ulfilas bis auf die neueste Zeit vorgeschrieben. — In Preußen gab die lebhafte Entwickelung des Realschulwesens im Anfange der fünfziger Jahre Anlaß zu einer neuen Prüfungsordnung für die Real- und die höheren Bürgerschulen (6. Oktober 1859). Die erläuternden Bemerkungen zu dieser Ordnung nahmen sich auch der deutschen Klassenlektüre an. In den unteren und mittleren Klassen brachte man die Lektüre mit den grammatischen Übungen in enge Verbindung, in den beiden oberen außerdem mit der Literaturgeschichte, in allen Klassen aber mit den Übungen in freier mündlicher Reproduktion des Gelesenen. Zusammenhängenden Vortrag in Literaturgeschichte wies man zurück, da hierdurch die Schüler nicht zur Kenntnis der Werke selbst gelangten und ihnen der Bildungsstoff vorenthalten werde, der ihren Geschmack läutere, ihrem inneren Leben eine höhere und edlere Richtung geben und auf den Gehalt wie auf den Stil ihrer eigenen freien Arbeiten bildend einwirken könne. Gewünscht wurde in dieser Beziehung dagegen, daß nach kurzer Darstellung des Entwickelungsganges der deutschen Literatur in der älteren Zeit eine Reihe von literarischen Werken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts geboten würden, die sich durch Inhalt und Form auszeichnen, die als Proben der Entwickelung unserer neueren Literatur dienen könnten. Eingehende biographische Behandlung sei nur bei geeigneten Männern (z. B. bei Herder) empfehlenswert; zu eigenem eingehendem Studium könne auf Literaturgeschichten wie die von Vilmar verwiesen werden. Gewarnt wird vor fertigen Urteilen, ohne daß die Sache selber bekannt sei. Zu den wichtigsten Übungen, auch in den obersten Klassen gehöre lautes Lesen mit deutlichem Verständnis und richtigem Ausdruck. Die Wahl des Lesestoffes habe sich je nach der Generation zu richten; bei der Erklärung sei ein anderes Maß anzulegen als bei den antiken Autoren: Sinn und Zusammenhang müsse verstanden und es müsse erkannt werden, ob der Gedanke unverhüllt oder im Bilde erscheine; aber keine minutiöse Zergliederung und vorzeitige Kritik. Leichte Lektüre gehöre nicht in die Lehrstunde; Anstrengung und geistige

Arbeit sei überall zur Bedingung des Genusses zu machen; deshalb seien Klopstocks Oden vor allem geeignet. In allem sei der Grundsatz festzuhalten, daß diese Seite des deutschen Unterrichts mehr Anregung als Sättigung biete. Poetik, Rhetorik und Stilistik seien bei der Lektüre nur soweit als nötig gelegentlich zu behandeln.

Diese Grundsätze und Richtlinien, die von Haus aus nur für Realschulen bestimmt waren, waren so gesund und anregend, daß sie auch den Gymnasien zugute kamen in einer Zeit, wo es diesen noch an zusammenhängenden offiziellen Weisungen für den deutschen Unterricht so gut wie ganz fehlte. Erst im Jahre 1867 wurden auch ihnen in den „speziellen Lehrplänen",[23]) die für alle Anstaltsarten bestimmt waren, einige Weisungen zuteil, die, in halboffizieller Form veröffentlicht, allerdings nur als eine Art von Notbehelf gelten konnten und einen Vergleich mit dem österreichischen Entwurf von 1849 gar nicht auszuhalten vermögen. Für Gymnasial- und Real-Sexta bis Quarta wird Lesen und mündliches Nacherzählen, Lernen und Vortragen von Gedichten gewünscht; für die Sexta wird als Stoffgebiet vaterländische Sage und Geschichte bezeichnet. Für Gymnasial-Untertertia wird besonders hingewiesen auf Gedichte der epischen Lyrik, wobei die nötige Belehrung über Versmaß und allgemeine metrische Gesetze gegeben werden soll. Empfohlen werden in Anknüpfung an die Lektüre Übungen im mündlichen und schriftlichen Reproduzieren sowie Umformungen und Vortrag von Gedichten. In Obertertia soll an den gelesenen Stücken die Disposition gesucht werden. In Realtertia hat die Belehrung über Versmaße sich auf das Notwendigste zu beschränken. In Gymnasial-Untersekunda soll an Beispielen aus dem Lesebuch oder ausgewählten deutschen Schriftstellern das Wesen der Hauptdichtungsarten und die Unterschiede der metrischen Form (Poetik) kurz erläutert, auch die nötige Mitteilung über das Zeitalter der Dichter gegeben werden. Der Gymnasial-Obersekunda fällt zu die Einführung in die klassische Literatur des Mittelalters (Nibelungen, Gudrun) entweder nach Übersetzungen oder nach dem Grundtext mit Belehrungen aus der historischen Grammatik, dazu Oden von Klopstock und gelegentlich eigene metrische Versuche. Für die Realsekunda treten hinzu Stücke aus Homer nach der Vossischen Übersetzung; Beschränkung wird auferlegt in bezug auf das Nibelungenlied, das neuhochdeutsch zu lesen ist, auf Klopstock (vgl. Prima) und auf eigene metrische Versuche, die man Realisten nicht zutraut. Dazu sollen dramatische Szenen gelesen werden; die Lektüre der ganzen Dramen ist privatim zu betreiben, um dem deutschen Unterricht der Schule nicht die Zeit zu entziehen. In Gymnasial-Prima folgt die Übersicht über die Literaturgeschichte von Luther bis zur Gegenwart. Dabei Proben aus den wichtigsten Schriftstellern, namentlich Luther, Herder, Lessing, Klopstock, Goethe. Ebenso Lektüre von Abhandlungen (Lessings Laokoon und Schillers naive und sentimentale (!) Dichtung). Für die Real-Prima scheint in dem Ausdruck „Übersicht des Entwickelungsganges der

deutschen Literaturgeschichte, an epochemachende Schriftsteller angeknüpft; Proben der classischen deutschen Poesie und Prosa" eine gewisse Beschränkung zu liegen. Die Erklärung Klopstockscher Oden kommt für die Realschulen in Prima hinzu, die auf dem Gymnasium den Obersekundanern oblag. Dazu Abschnitte aus Lessings prosaischen Schriften, aus Herders Ideen u. dgl. m. In diesen Forderungen liegt auch im gewissen Sinne die Weisheit: quod licet Jovi, non licet bovi! — Im Jahre 1882 (31. März) erschienen für Preußen die ersten Lehrpläne,[24]) die man im vollsten Sinne des Wortes als offiziell bezeichnen kann; sie waren knapp und bestimmt, auch in ihren Anweisungen für die Lektüre; sie forderten: Bekanntschaft mit den Hauptepochen der Nationalliteratur. Lektüre klassischer Werke aus der neueren poetischen und prosaischen Literatur; Einprägung zweckmäßig ausgewählter Gedichte und Dichterstellen; Bekanntschaft mit den hauptsächlichsten Kunstformen der Dichtung und der Prosa. In ihren Erläuterungen begründeten sie, weshalb das Mittelhochdeutsche fallen gelassen war (s. S. 309), und auch die Nichteinstellung der Literaturgeschichte als eines selbständigen Unterrichtsgegenstandes damit, daß das nur Überbürdung des Gedächtnisses mit Namen und Zahlen und Wiederholung unverstandener Urteile und allgemeiner Ausdrücke herbeiführe. Dagegen werde eine wohlgewählte Klassen- und Privatlektüre die Schüler mit den Hauptepochen unserer Literatur bekannt machen und für die Heroen unserer Literatur durch das Verständnis der bedeutendsten zugänglichen Werke mit dankbarer Hochachtung erfüllen. Besonders Wertvolles als einen unverlierbaren Schatz im Gedächtnis zu bewahren, sei nationale Pflicht; die Schule habe deshalb für zweckmäßig gewählte Memorierübungen und für sachgemäßen, das Verständnis befestigenden und die Fähigkeit des Vorlesens fördernden Vortrag Sorge zu tragen. Was die Poetik, Rhetorik und Metrik betrifft, so sagen die Erläuterungen: „Der Lehrer muß hierüber ein begründetes, systematisch zusammenhängendes Wissen besitzen; der Schüler hat sich zwar ein nicht geringes Maß von Kenntnissen anzueignen, aber ausschließlich so, daß die betreffenden Belehrungen zunächst der vollständigen Auffassung der Lektüre dienen und allmählich in den durch die Natur der Sache selbst gegebenen Zusammenhang gebracht werden." R. Lehmann (a. a. O., S. 37) bezeichnet diesen Satz als sehr treffend; und dem ist so, denn er enthält nicht nur Weisheit für den speziellen Fall, sondern er gilt allgemein für die Didaktik, besonders im deutschen Unterricht, in dem so viele Halbwisser auf die Schüler losgelassen werden. Wie sagt doch Goethe so schön in den Wanderjahren: „Es ist nichts schrecklicher als ein Lehrer, der nicht mehr weiß, als die Schüler allenfalls wissen sollen. Wer andere lehren will, kann wohl oft das Beste verschweigen, was er weiß, aber er darf nicht halbwissend sein." — In demselben Jahre (8. Juli 1882) erschien auch in Sachsen[25]) eine neue Lehrordnung, welche die Ordnung von 1877 zu verbessern suchte. Sie betonte besonders, daß die

Lektüre deutscher klassischer Werke in den Oberklassen ein zu peinliches Eingehen in Einzelheiten vermeiden und vor allem Idee und Zusammenhang des Werkes zum Verständnis bringen solle; was von Poetik, Rhetorik und Stilistik mitzuteilen sei, sei beiläufig zu geben.

Das ergiebigste Jahrzehnt für den deutschen Unterricht waren die Jahre 1891 bis 1901. Eingeleitet wurde es durch die von Deutschlands Kaiser eröffnete Schulkonferenz vom Jahre 1890 (s. S. 235, 253, 350); es schien, als ob die deutsche offizielle Welt das Bedürfnis fühlte, alles zusammenzufassen, was sie für den Unterricht in der Muttersprache auf dem Herzen hatte. Bayern eröffnete den Reigen.[26]) Die Schulordnung von 1891 stellt die Lektüre von Musterstücken der deutschen Literatur auf allen Stufen als einen Hauptteil des deutschen Unterrichts hin. Volles Verständnis des Gelesenen nach Inhalt und Form ist anzustreben, Anleitung zu schönem und ausdrucksvollem Vortrage zu geben und das Gelesene zum Ausgangspunkte und Vorbilde für eigene Versuche stilistischer Darstellung zu machen. Über die auswendig zu lernenden Gedichte haben sich die Lehrer der einzelnen Klassen zu einigen; eine größere Anzahl klassischer Gedichte und Stellen muß zu dauerndem Eigentum werden. — In den unteren und größtenteils auch in den mittleren Klassen ist der Lektüre ein Lesebuch zugrunde zu legen. Hauptaugenmerk: deutliche Aussprache, richtiges Lesen, freie Wiedergabe des Inhalts und Auswendiglernen von Gedichten. In den vier oberen Klassen (VI—IX) hat die Lektüre mit den bedeutendsten Kunstformen der Poesie und Prosa und mit den besten Schriftstellern bekannt zu machen. Die Hauptregeln der Poetik werden an Musterbeispielen entwickelt. Zu der Klassenlektüre, welche die Musterwerke in sachlicher, sprachlich-stilistischer, ethischer und ästhetischer Beziehung zu behandeln hat, tritt eine zweckmäßig geleitete und wohlkontrollierte Privatlektüre, zu welcher die Bibliothek die Auswahl bietet. Der VI. und VII. Klasse fallen zu epische und lyrische Dichtungsarten (besonders Klopstock, Herder, Voß, Goethe, Schiller, Bürger, Körner, Uhland), ferner ausgewählte Erzeugnisse der historischen Prosa, auch die wichtigsten ausländischen Reimstrophen der Lyrik erläutert an passenden Mustern. In der VII. Klasse kann zu leicht verständlichen Dramen übergegangen werden. Der VIII u. IX. Klasse werden zugewiesen schwierigere lyrische Gedichte und hauptsächlich Dramen der deutschen Literatur (auch Shakespeares), außerdem prosaische Abhandlungen (besonders Herder, Lessing, Schiller) und hervorragende Erzeugnisse der Redekunst. In den beiden oberen Klassen begleitet die Lektüre auch den literaturgeschichtlichen Unterricht (VIII. Klasse: von den ältesten Zeiten bis zum Schluß des 16. Jahrhunderts; IX. Klasse: von Opitz bis ins 19. Jahrhundert). Der Entwickelungsgang soll in kurzen, aber scharfen Umrissen durch charakteristische Belege aus den beiden klassischen und durch eingehende Behandlung nur der bedeutendsten Schriftsteller zur lebendigen Anschauung gebracht werden. Daß die VIII. Klasse das Mittelhochdeutsche behandelt, ist oben (S. 311) dargelegt.

Auf Bayern folgte 1892 Preußen[27]) mit seinen Lehrplänen, die schon neun Jahre später durch neue Pläne ersetzt wurden. Von den 1882er Plänen unterschieden sie sich dadurch, daß sie die Stoffe auf einzelne Klassen verteilten: auf Sexta und Quinta Fabeln, Märchen und Erzählungen aus der vaterländischen (VI) und der alten (V) Sage und Geschichte. Für Quarta wird kein besonderes Stoffgebiet angegeben; Untertertia: nordische, germanische Sagen, allgemein Geschichtliches, Kulturgeschichtliches, Geographisches, Naturgeschichtliches, Episches (insbesondere Balladen). In Obertertia tritt allmählich die poetische Lektüre vor der prosaischen hervor. Die Stoffgebiete sind dieselben wie in Untertertia, dazu Schillers Glocke und Tell; in Realanstalten statt Tell Homer. Untersekunda: Jungfrau von Orleans (in Realanstalten: Wilhelm Tell), Minna von Barnhelm, Hermann und Dorothea. Daß die Obersekunda der mittelalterlichen und nordischen Dichtung gehörte, ist oben bereits erwähnt (s. S. 311). Der Ausdruck Literaturgeschichte ist in zweite Reihe gesetzt: in Unterprima sollen Lebensbilder aus der deutschen Literaturgeschichte vom Beginn des 16. bis zum Ende des 18. Jahrhunderts in knapper Darstellung, in Oberprima Lebensbilder Goethes und Schillers und ihrer berühmten Zeitgenossen, sowie bedeutenderer neuerer Dichter geboten werden. Die Lektüre verteilt sich also: Unterprima: Lessingsche Abhandlungen (Laokoon). Einige Oden Klopstocks; Schillers und Goethes Gedankenlyrik; ferner Dramen, namentlich Iphigenie, Braut von Messina (auf Realanstalten auch Sophokleische Dramen in der Übersetzung). Proben von neueren Dichtern. Oberprima: Lektüre aus der hamburgischen Dramaturgie, ferner Lesen von Dramen, insbesondere auch Shakespeares in Übersetzungen (an Gymnasien).

Ein Jahr (28. Januar 1893) nach den preußischen Lehrplänen kam eine neue Lehrordnung für Sachsen[28]) heraus, die an Wert unstreitig die preußische übertraf. — Für die Klassen Sexta bis Quarta wird Besprechung von Gedichten und Prosastücken angesetzt mit Anschluß angemessener Übungen im Lesen und Nacherzählen; in Quinta unter besonderer Rücksichtnahme auf den Geschichtsunterricht, in Quarta längere erzählende Gedichte, wobei auf eine angemessene Gruppierung des zu Lesenden nach dem Inhalt, den Verfassern, der dichterischen Form Bedacht zu nehmen ist. Einführung in die deutsche Heldensage im Anschlusse an geeignete Lesestücke. In Untertertia sollen besonders berücksichtigt werden Dichtungen aus dem Bereiche der epischen Lyrik (Balladen von Schiller, den schwäbischen Dichtern, Körner usw.). In Obertertia sind vornehmlich zu behandeln schwierigere Balladen in kunstvollerer Form, sodann die Dichter der Befreiungskriege, vor allem Körner; im Anschluß an die Lektüre ist mitzuteilen das Wichtigste über die verschiedenen Kunstformen der epischen und lyrischen Dichtung, die Versmaße, die hauptsächlichsten Eigentümlichkeiten des dichterischen Ausdrucks, sowie Biographisches. Der Untersekunda sind zugewiesen: größere lyrisch-philosophische Gedichte von Schiller und einzelne geschichtliche Dramen (Tell,

Jungfrau, Götz, Egmont usw.), gelegentlich auch ausgewählte Abschnitte aus klassischer Prosa; ferner Besprechung der Hauptgattungen der Poesie und Prosa unter Rückblicken auf das Gelesene. Obersekunda widmet sich dem Mittelhochdeutschen (s. S. 311). Auf Unterprima fällt das Wichtigste aus der Literaturgeschichte von Luther bis Klopstock. Eingehender werden Klopstock und Lessing in ihren hauptsächlichsten Werken behandelt, ferner schwierigere philosophische Gedichte und auch einzelne Abhandlungen und Dramen. Der Oberprima fällt zu die eingehende Behandlung von Goethes Leben unter Hervorhebung seiner Beziehungen zu Herder, Wieland, Schiller und den Romantikern, dazu Lektüre der wichtigsten größeren Werke von Goethe, Schiller und mindestens einer Tragödie Shakespeares, auch ausgewählter Abhandlungen Herders.

Den Abschluß der Entwickelungsgeschichte auf diesem Gebiete machen Österreich, dessen Lehrplan oben schon besprochen ist, und Preußen[39]) mit seinen Lehrplänen von 1901. Für die unteren Klassen blieb der Lehrplan im wesentlichen unverändert, nur traten in Sexta auch Bilder aus der Natur und Erdkunde hinzu; in Quarta Angaben über den Inhalt der Prosastücke, die besonders aus Beschreibungen und Schilderungen und Darstellungen aus griechischer und römischer Geschichte bestehen sollten. In Untertertia finden wir anstatt „nordische, germanische Sagen" korrekter Gedichte und Prosastücke aus dem deutschen Volksepos, auch aus dem nordischen Sagenkreise. Neu eingesetzt sind Belehrungen über die persönlichen Verhältnisse des Dichters. Obertertia bietet ein ganz neues Bild der Lektüre: Episches, Lyrisches und Dramatisches (insbesondere Balladen von Schiller und Uhland; Körners Zriny, Uhlands Herzog Ernst von Schwaben, Heyses Kolberg oder ähnliches, in Realanstalten auch Homer). Belehrungen über persönliche Verhältnisse der Dichter, sowie über die poetischen Formen und Gattungen. Auch Untersekunda zeigt einige Veränderungen: Schillers Glocke und Wilhelm Tell sind von O III aufgerückt; hinzugekommen sind die Dichter der Befreiungskriege und Besprechung von Gedichten und Aufsätzen des Lesebuches. Eine grundsätzliche Veränderung erfuhr die Lektüre der drei oberen Klassen, die in einem großen Plane von den Nibelungen bis zu Grillparzer zusammengefaßt wurde und so den einzelnen Schulen die schöne Freiheit der Bewegung bot, die in den oberen Klassen besonders wünschenswert ist und für den deutschen Unterricht und seine Lehrer die erste Voraussetzung freudiger und feinsinniger Arbeit bildet. Ob auf diesen letzten Lehrplan das Wort finis coronat opus anwendbar ist, mag die Zukunft lehren: jedenfalls merkt man ihm an, daß er den Geist der Jugend nicht mit einer Ladung von Sammelgütern überschütten möchte, sondern das Ziel hat, den Schülern das gediegene Wissen und gründliche Denken zu mehren und ihnen so einen Talisman zu bieten gegen die ansteckenden Gemeinheiten minderwertiger moderner Literatur, die nicht geeignet sind, die Stunden der Einsamkeit mit edler Lektüre und edler Kunsterziehung auszufüllen.

Und dazu soll doch der deutsche Unterricht in erster Linie tiefgehende Anregung bieten.

[1]) Vgl. KIRCHNER, Die Landesschule Pforta in ihrer geschichtlichen Entwickelung seit dem Anfange des 19. Jahrhunderts bis auf die Gegenwart. Programm, 1843, S. 62. Erst seit 1812 erscheint deutscher Unterricht bis Sekunda, Literaturgeschichte in Prima. S. 90 f. — [2]) RANKE, Rückerinnerungen an Schulpforta. Halle 1874, S. 91. — [3]) Neuer Lehrplan für das Kgl. Joachimsthalsche Gymnasium. Programm, 1803, S. 23. Kurze Übersicht des bisherigen Lehrplans im Kgl. Joachimsthalschen Gymnasium. Programm, 1802, S. 25 u. 27 f. — [4]) BAUMEISTER a. a. O., S. 89 ff. Allgemeines Normativ der Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten in dem Königreiche Baiern. V. Bestimmung der Lehrbücher. C. Im Teutschen. — [5]) F. THIERSCH a. a. O., S. 340 f. — [6]) MUSHACKE a. a. O., der Süvernsche Plan § 5 und § 10. — [7]) WEGENER a. a. O., S. 11 ff. — [8]) RANKE a. a. O., S. 73 u. 91. — [9]) NEIGEBAUER a. a. O., S. 104. — [10]) Programm von 1827. NEIGEBAUER a. a. O., S. 84 ff. — [11]) WEGENER a. a. O., S. 13. — [12]) EBERHARD VON ROCHOW, Der neue Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Land- und Stadtschulen. Aufs neue herausgegeben von VON TÜRK. 4. Aufl. Brandenburg 1831. CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN, Moralisches Elementarbuch. Neue Ausgabe. Leipzig 1785. Neueste Ausgabe dem Ober-Schulkomitee von Sultz gewidmet. Gebweiler 1835. — [13]) WEGENER a. a. O., S. 15 ff. — [14]) NEIGEBAUER a. a. O., S. 90 ff. — [15]) NEIGEBAUER a. a. O., S. 118. — [16]) WIESE, V. u. G.², a. a. O., S. 171 f. — [17]) Das Prov.-Schulkollegium zu Koblenz hatte unter dem 15. November 1842 die Direktionen seiner Gymnasien auf die zweckwidrige Erteilung des Unterrichts in der Muttersprache hingewiesen und dabei auf eine Programmarbeit des Gymnasiallehrers Hülsmann in Duisburg sowie auf Wackernagels Lesebuch nachdrücklich aufmerksam gemacht. Der Minister nahm diese Verfügung auf und beschied in gleichem Sinne sämtliche anderen Provinzial-Schulkollegien. Ein Hinweis auf Hiecke kam in dieser Ministerialverfügung noch hinzu. — [18]) WIESE, V. u. G.², a. a. O., S. 172. — [19]) Vgl. S. 356, Anm. 17. — [20]) Vgl. S. 356, Anm. 25. — [21]) Vgl. S. 356, Anm. 30. — [22]) BAUMEISTER a. a. O., S. 95. — [23]) WIESE, V. u. G. I¹, S. 51 ff. — [24]) WIESE, V. u. G. I², S. 155 ff. — [25]) BAUMEISTER a. a. O., S. 129 f. — [26]) Vgl. S. 356, Anm. 27. — [27]) Vgl. S. 356, Anm. 28. — [28]) Vgl. S. 356, Anm. 29. — [29]) Vgl. S. 356, Anm. 31.

43. **Der Lesestoff: Das Lesebuch. — Die Pfadfinder und literarischen Wortführer.** Die deutsche Lektüre und die Behandlung der Nationalliteratur rückte erst spät in den eigentlich schulmäßigen Betrieb ein. Im Anfang des 19. Jahrhunderts wurde sie an vielen Stellen noch als Beiwerk betrachtet, das man zum kleineren Teile dem Unterricht zuweisen könne, zum größeren Teil aber der Privatbeschäftigung der Schüler überlassen müsse. Wenn nicht in Preußen die Literaturgeschichte im Jahre 1812 (s. S. 228) in der Prüfungsordnung als Forderung aufgetreten wäre, würden noch längere Jahre vergangen sein, bis daß dieser Teil des deutschen Unterrichts mehr zu seinem Rechte gekommen wäre. Noch im Jahre 1820 sagt Bernhardi:[1]) „Die feinere Grammatik der Muttersprache, die Kenntniß der Geschichte der Litteratur derselben, endlich die kunstmäßige Auslegung der nationalen Schriftsteller gehören allerdings zu dem Pensum für den Unterricht in der Muttersprache in den oberen Classen und eine jede höhere Bildungsanstalt wird dahin zu streben suchen, daß jenes erste beiläufig gelehrt und geübt, die beiden letztern aber womöglich in abgesonderten Stunden gelehrt werden; das eigenthümliche Feld des Unterrichts in der Muttersprache jedoch in den oberen Classen ist dasjenige,

was man deutsche Stilübungen nennt." Aus solchen Worten ergibt sich, daß man die Lektüre und Literaturgeschichte als etwas Wünschens- und Erstrebenswertes ansah, daß man aber über den Gang dieses Unterrichts, über Auswahl der Stoffe und die Art der Behandlung noch nicht zu festen Grundsätzen gelangt war. Auch Spilleke[2]) spricht in den ausführlichen Darlegungen über die innere Einrichtung des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums des langen und breiten über den Betrieb der Stilübungen: die Lektüre erwähnt er nicht. Schleiermacher[3]) weist schon mit größerem Nachdruck darauf hin, daß in dem mittleren Bildungszyklus an einzelnen Musterstücken die Bildung unserer Sprache zur lebendigen Anschauung kommen und daß daran angeschlossen werden müsse die Übung in der Interpretation. Zweifelhaft sei es, welcher Gang einzuschlagen sei; ob man fortschreiten müsse von den frühesten Erzeugnissen bis zur Gegenwart oder ob man durch Rückwärtsgehen die Gegenwart zu ergänzen habe. Bei der praktischen Behandlung auf der Mittelstufe erscheint ihm die Anknüpfung an die Gegenwart als das Einfachste und Natürlichste; denn für diejenigen, die nach Vollendung ihrer Schulbildung unmittelbar ins Leben treten, mache sich immer das Lebende und unmittelbar Gegenwärtige ganz vorzüglich geltend. — Thiersch[4]) war über die Mittelstufe anderer Ansicht. Eigene deutsche Stunden hielt er hier nicht für nötig, da er in den Übersetzungen aus den alten Sprachen eine fruchtbare und sicher wirkende Übung in der Muttersprache erblickte. Die deutsche Lektüre überließ er hier einer auserlesenen Schulbibliothek oder einer Anthologie aus den leichteren deutschen Dichtern, welche eine Auswahl von Fabeln von Gellert, Pfeffel, von leichten Liedern und Erzählungen von Uz (Thiersch schreibt Utz und Stollberg), Jakobi, Stolberg und Hölty und dieser Art anderes, auch prosaische Stücke, als Fabeln von Lessing, leichte Idyllen von Geßner und die einfachen Paramythien von Herder oder Allegorien von Hebel enthalten würde. So entschieden sich nun Thiersch gegen den Genuß dieser leichten Speise in den höheren Klassen ausgesprochen hat, so trägt er kein Bedenken, sie in den unteren Klassen, zwar nicht in regelmäßigen Stunden, aber doch zur Abwechslung manchmal als Erheiterung und Erfrischung des Unterrichts einzulassen, zumal wenn der Lehrer wisse, den Knaben den Inhalt nahe zu bringen, und darauf sehe, daß die bessern Stücke in das Gedächtnis aufgenommen und darin bewahrt werden. Den oberen Klassen gegenüber nimmt Thiersch eine wesentlich andere Stellung ein. Hier sollen vorzügliche Werke der Poesie und Prosa im Unterricht mit Ernst und geistiger Anstrengung behandelt werden. Der untersten Klasse (der Klasse der Poesie) fällt, wie wir gesehen haben (s. S. 294 f.), das Altdeutsche zu. Im zweiten Jahre (der historischen Klasse) soll die Messiade in zweckmäßiger Chrestomathie gelesen werden. Daneben läuft eigene Lesung der Schüler her von Werken wie Hermann und Dorothea von Goethe, Luise von Voß in der älteren Ausgabe. Vergleichung mit der Odyssee wird dabei empfohlen. In der

nächsthöheren Klasse (der der Beredsamkeit) wünscht Thiersch neben die alten Lyriker die unserigen zu stellen, vor allem Oden von Klopstock, die in ernstem und eindringendem Studium zu behandeln und durch Vergleichung mit Horaz und Pindar sowie durch Nachbildungen zu vollem metrischen und rhythmischen Bewußtsein zu bringen sind. Daneben ist auf das historische Verständnis und auf die Klärung des Ganzen und der Hauptteile hinzuarbeiten. — Um dem Trachten und der Sucht nach den neuesten meist kraftlosen Erzeugnissen der Lyrik entgegenzuarbeiten und die besseren von Klopstocks Zeitgenossen der unverdienten Vergessenheit zu entziehen, empfiehlt Thiersch dieser Klasse zu eigener Lesung Uz und Ramler, Kleist, Gleim, besonders seine Kriegslieder, und (um auch der Lebenden zu gedenken) Pfeffel, die Grafen von Stolberg und Hölty. In der obersten Klasse (der der Philosophie) wird die deutsche dramatische Lektüre eigener Lesung überlassen und in der Klasse nur zur Vergleichung bei der griechischen Lektüre herangezogen. Dasselbe gilt von den Werken der Prosa, deren keines der Erklärung in der Schule bedürfe; das Beste daraus mag den jungen Leuten in die Hände gegeben werden: so Johannes von Müller, besonders seine Briefe an Bonstedt, das umfassende Werk von Heeren über die alten Völker, vieles von Lessing, besonders sein Laokoon, und die am meisten geniale und fruchtbringende Streitschrift, seine Briefe antiquarischen Inhalts, anderes von Winckelmann und von Herder: alles „werth einen Theil der Stunden anzufüllen, welche ein wohlgeordneter Thätigkeit froher Jüngling auch bei erhöhten Anforderungen der Schule zu freier Verfügung gewinnt".

Thierschs Anregungen haben seinerzeit reiche Anregung geboten und der in Preußen an maßgebender Stelle stehende Johannes Schulze hat in seiner bekannten Kritik[5]) Stellung dazu genommen. Dieser ist nicht mit Thiersch in der Reihenfolge einig. Er will nicht mit dem Altdeutschen anfangen lassen und will nicht die deutschen Schriftwerke nach der Zeitfolge bis auf die neuesten Erzeugnisse der Literatur fortführen, sondern den umgekehrten naturgemäßen und weniger schwierigen Gang einschlagen, welcher mit den vorzüglichsten Schriftwerken der dem gegenwärtigen Geschlechte zunächst vorangehenden Periode den Anfang macht und so rückwärts immer an Verwandtes und Bekanntes anknüpfend bis zum Verständnis der ältesten Sprachmonumente vordringt.

In diese ganze vorbereitende Entwickelung der Lektürefrage, neben der die Entfaltung der Lehrpläne in offiziellem Gleise sich bewegt, bringen nun in den dreißiger und vierziger Jahren drei Männer Klärung, Leben, Bewegung und eine gewisse Begeisterung: Theodor Echtermeyer, Robert Heinrich Hiecke und Philipp Wackernagel.

Theodor Echtermeyer[6]) gab im Jahre 1836 eine Auswahl deutscher Gedichte heraus. In der Vorrede seines Buches (S. III) sagt er schlicht und klar: „Der Unterricht in der Muttersprache soll auf Gymnasien

weniger die Tendenz haben, den Schüler mit dem materiellen Bestand und dem grammatischen Formalismus derselben bekannt zu machen, als ihn in die geistige Welt seines Volkes einzuführen und den ideellen Reichthum desselben ihm nach und nach zum Bewußtsein zu bringen. Die Beschäftigung mit vaterländischer Poesie wird aber hiezu das geeignetste Mittel sein, wenn man anders die Kunst als diejenige Weise zu betrachten hat, in der sich das innere Leben der Völker am unmittelbarsten und vernehmlichsten dem jugendlichen Gemüthe offenbart". Also Kunsterziehung schon im Jahre 1836, das war Echtermeyers Ziel auf dem von ihm gewählten Gebiete. Er wollte Sinn und Verständnis für Poesie an einer Reihe wahrhaft dichterischer Produktionen stufenweise geweckt und gebildet wissen. Für die Auswahl leiteten ihn zwei Grundsätze: der poetische und sittliche Gehalt der Stücke ist für ihn maßgebend. Die geistige Sphäre der Schüler darf nie aus dem Auge verloren werden. Die Anordnung wurde bestimmt nach dem Grundsatze des Fortschreitens vom Leichten zum Schweren, wie er sich bei Beobachtung der Konstruktion, des Gedankeninhalts und der prosodischen Verhältnisse ergibt, nicht aber wurde ein System für die Anordnung gewählt, das sich nach Gesichtspunkten der Metrik, Poetik oder Literaturgeschichte richtete, auch nicht eine Abfolge wurde geboten nach den bekannten Lesebuchkategorien „Natur, Religion, Menschenleben etc."; lediglich der pädagogische Takt und der feine Kunstsinn Echtermeyers gaben den Ausschlag. Daß dieser so treffend das Schlichte und Zweckmäßige traf, machte dem Buche Ehre und sicherte ihm für alle Zeiten seine Bedeutung in der Geschichte des deutschen Unterrichts. Die erste Ausgabe war ein bescheidenes Bändchen, das auf 300 Seiten 171 Gedichte von 46 Schriftstellern in drei Abteilungen enthielt; am Schlusse waren biographische und literarhistorische Notizen angefügt. In der zweiten Auflage vom Jahre 1839 blieben die Grundsätze dieselben; nur wurden die drei Abteilungen um 26 Gedichte vermehrt. Dazu trat ein starker Anhang für Oberklassen mit einer Auswahl von Gedichten Klopstocks, Goethes und Schillers in systematischer Ordnung nach den Dichtern. Im ganzen umfaßte diese Auflage 236 Dichtungen und 51 Dichter auf 574 Seiten. Die systematische Anordnung des Anhangs motiviert Echtermeyer mit der veränderten Behandlung des Poetischen in der Oberklasse. Hier geschah die Interpretation systematisch nach bestimmten Gesichtspunkten, wobei das Allgemeine, die Individualität eines Dichters Charakterisierende herauszuarbeiten sei. Die dritte Auflage (1842) sollte die letzte sein, die der Herausgeber (der 1844 in Dresden starb) erlebte. Sie war nach denselben Grundsätzen gearbeitet wie ihre Vorgängerinnen, zählte dagegen 656 Seiten Text und 36 Seiten Einleitung, also 392 Seiten mehr als die erste Auflage. Diese Auflage war schon stark von Hiecke beeinflußt, der den Echtermeyer bis zur elften Auflage (1861) weiterführte, daneben aber eine weit umfassende Pflegschaft für den deutschen Lektürebetrieb ent-

faltete. Schon im Jahre 1832 sagte er sich von der aufklärerischen Richtung der bisherigen „Kinderfreunde“ (s. S. 390) grundsätzlich mit den Worten los:[7]) „Das Geschäft des tieferen Unterrichts besteht in der That nicht aus dem Aufdringen der Geschichten von dem ungezogenen Fritz und der neidischen Karoline, von der mitleidigen Friederike, vom fleißigen Bernhard, ach! und vom garstigen häßlichen Franz und vom Sünder Hellmut, — nicht in dem Erlernen der Verse vom mutwilligen Lämmchen, das über dem ausgelassenen Springen auf der Weide das Beinchen bricht, oder der altklugen und altbärtigen Betrachtungen über das Glück der Jugend und der reflektierenden Aufforderungen zur Weisheit und Tugend, noch der dürren Erklärungen moralischer und religiöser Begriffe, noch der farblosen Schattenrisse der Natur und Geschichte, wie sie von einzelnen erst mühsam ausgesonnen werden müssen; es besteht in der Hinleitung und Einführung des Schülers in schon vorhandene und bereit liegende Schätze.“ Diese Schätze sieht Hiecke nicht in den leblosen Kinderschriften, sondern einzig und allein in den von der Begeisterung geschaffenen und deshalb mit unvergänglichem Leben erfüllten Werken, welche das geistige Eigentum der Völker bilden, — aus dem von grauer Vorzeit her überlieferten Erbgute nicht minder als aus dem Besitze, welchen neuaufstehende Dichter und Weise des Volks immerfort hinzufügen. Dieses Erbgut will Hiecke zum eigentlichen Gegenstande des Unterrichts machen; die planmäßige Beschäftigung mit den Werken der Literatur will er den Zwecken allgemeiner Geistesbildung dienstbar machen. Diese Beschäftigung mit den deutschen Klassikern will er auch nicht mehr lediglich dem Privatstudium überlassen, sondern nach einer richtigen Auswahl die für die Geistesbildung fruchtbarsten Werke im Unterricht selbst behandelt wissen, dadurch den Horizont der Schüler planmäßig erweitern und Stoff zu mündlichen Redeübungen und schriftlichen Ausarbeitungen gewinnen. In seinem Buche „der deutsche Unterricht“ (1842)[8]) legt er mit eindringender Gründlichkeit und edler Begeisterung seine Ansichten dar. Zunächst erörtert er die Wichtigkeit deutscher Lektüre. Diese bildet seiner Meinung nach die natürliche Basis für eigene inhalts- und lebensvolle Produktionen, für einen interessanten und fördernden grammatischen Unterricht, und für alle sonstige theoretische und historische Belehrung, wie Metrik, Poetik und Literaturgeschichte. Lektüre soll also Ausgangspunkt für allen deutschen Unterricht, Ausgangspunkt vor allem für Erwerb und Bereicherung des Sprachschatzes sein. Übersetzungen aus fremden Sprachen mögen gut sein zur Bildung des Taktes für charakteristische Verschiedenheit des Stils. Aber dieser Sinn für Stilverschiedenheit muß an verschiedenartigen Schriftstellern der Muttersprache, welche unmittelbar unsere Empfindung berühren, schon geweckt und genährt sein, damit nicht die Übersetzungen ohne diesen Gegenhalt zu dem heillosesten „Undeutsch“ führen. Die Lektüre soll zweitens die Schüler in die große vaterländische Literatur einführen, „welche als der

klar herausgearbeitete Ausdruck des nationalen Geistes die wahre ideale Heimat ihres Gemütes ist". Unterstützen wir die Jugend nicht bei der Auswahl ihrer Lektüre, so greife sie ohne uns nach den deutschen Büchern und es drohe die Gefahr, daß sie sich in dem weiten Garten verirrt, daß ihr die Lektüre zu einem verbildenden und entnervenden Zeitvertreib wird, daß sie mit einem krankhaften Appetite nur immer neue und neue, und wer weiß wie verderbliche Speise herunterschlingt. Der einzig vernünftige Weg, der wahl- und sinnlosen Vielleserei zu begegnen, ist der, daß man auswählt, „daß man lesen lehrt".

Die Auswahl und den Umfang der Lektüre erörtert er in eindringlicher Darlegung (S. 70 ff.). Die Entscheidungsgründe bei der Wahl sind ihm: bildender Einfluß auf ein reines, kräftiges und frisches Gemütsleben; Erweiterung und Vertiefung des Anschauungs- und Gedankenkreises; Einwirkung auf die praktische Geläufigkeit in der Muttersprache, sowie auf den Sinn für Klarheit und Zusammengehörigkeit im Denken; Gewinn einer Grundlage für theoretische Einsicht; Einführung in den literarischen Schatz unserer Nation, vorzüglich in den poetischen, da der poetische Sinn gar sehr einer besonderen und ausdrücklichen Erziehung bedarf. Nach diesen Rücksichten, die nicht alle immer in gleichem Grade genommen werden können, von denen aber keine je ganz aus den Augen zu lassen ist, stellt er nun einen Plan für die unteren und mittleren (S. 72 ff.) wie für die oberen Klassen (S. 81) auf, und zwar für Poesie und für Prosa. Daß er nicht nur zu raten, sondern auch auszuführen wußte, daß er nicht nur Theoretiker, sondern auch gewiegter Praktiker war, bewies er durch die Lesebücher, die er herausgegeben hat.[1]) — Weiter hat Hiecke auch noch die ebenso wichtige Frage nach der Behandlung der Lektüre, nach dem Wie? zu lösen versucht (S. 97). Manches wird seiner Meinung nach sehr ausführlich und bis ins einzelnste hinein zu erläutern sein; anderes kann der Schüler für sich lesen; es ist nur mit ihm zu besprechen. Daß die Interpretationsstunde kein Überfluß sei, steht für ihn fest; er widerspreche der Behauptung, deutsche Bücher bedürften keiner Erklärung, der jugendliche Leser, an den alten Schriftstellern zu aufmerksamem Eindringen in den Text angehalten, lebe sich von selbst hinein. „Goethes Iphigenie zu würdigen, genügt es nicht, daß man die Euripideische richtig verstanden," es bedarf noch der Vertiefung in die Welt des modernen Menschen und in den Bildungsgang des Dichters. Daß Erklärung bei deutschen Büchern nötig sei, das sehe man auch daran, daß es selbst bei geistreichen Männern vielfach an dem objektiven Verständnisse und einer klaren und bestimmten Begründung ihres Urteils über unsere großen Schriftsteller fehle (S. 59). Vier Stadien hat nach seiner Meinung die Erläuterung zu durchwandern. Erstes Stadium: Der Lehrer verschafft durch sinngemäßes Lesen oder Vorerzählen einen ersten Totaleindruck vom Ganzen oder größeren Abschnitten; es folgt Wegräumung der Schwierigkeiten in einzelnen; darnach wird zur

Angabe des gesamten Inhalts zurückgelenkt. Zweites Stadium: Nach der abschließenden Relation folgt die ausdrückliche Reflexion auf den genommenen Gang und auf die im Stücke wahrnehmbaren Haupt- und Nebenabschnitte (S. 103). Das Hauptfaktum, der Hauptgedanke, die untergeordneten Momente, die Grade der Abstufung werden festgestellt. Drittes Stadium: Aus dem verarbeiteten Stoff werden Fragen gezogen und beantwortet (Aufsatzthemata, Vorträge). Viertes Stadium: Die Frage nach dem Warum? im ganzen und im einzelnen zum Zwecke der Auffassung und des Verständnisses der Absichten des Schriftstellers, nicht aber anmaßlicher Kritik. — Es folgen dann noch Anweisungen über die Behandlung lyrischer Gedichte, Vergleichung verwandter Gedichte und über Versuche, den Charakter und die Weltanschauung der verschiedenen Dichter zu entwickeln. Größere Kompositionen werden durchgesprochen; schließlich wird der Gewinn gezogen für die Erziehung des ästhetischen Sinnes und für die Belebung und Vertiefung der religiös-sittlichen Gesinnung. Hiecke schließt diese Erörterungen mit dem Satze (S. 147): „Wenn der Schüler auf diese Weise nach und nach zu den Höhen, die eine immer weitere Umsicht verstatten, geführt worden, so wird ihm die Geschichte der Entstehung der in der Schule oder privatim gelesenen Werke, der Nachweis ihres Zusammenhanges mit der Weltansicht des Dichters und mit seinem Bildungsgange, — Erörterungen, die natürlich dem Lehrer zufallen, — ebenso interessant als faßlich sein, wie denn auch nunmehr eine aus der gründlichen Durcharbeitung mehrerer klassischen Schöpfungen resultierende Behandlung einiger Hauptpunkte der Ästhetik ebenso zulässig, wie ohne eine solche Grundlage unstatthaft und verkehrt sein würde."

Es ist nicht wenig, was Hiecke von Lehrern und Schülern fordert; für die Zeit, für die er schrieb, vielleicht über die Maßen viel, weil die sterile Form philologischer Interpretation in ihr offenbar das Feld beherrschte: Die Früchte, zu denen die Saat gestreut wurde, reiften denn auch langsam. Es war schon ein Fortschritt, wenn man sich hier und da anschickte, dem mutigen Bergsteiger einige Strecken nachzuklimmen.

Gleichzeitig mit Hiecke wirkte ein anderer Mann für die Förderung deutscher Lektüre auf deutschen Schulen, dessen Spuren heute noch in jedem Lesebuche sich finden, denen getreuer nachzufolgen besser gewesen wäre, als die alten Bahnen zu verlassen. Es war Philipp Wackernagel, der 1832 eine Auswahl deutscher Gedichte herausgab und 1843 sein deutsches Lesebuch erscheinen ließ, in dessen viertem Teil (für Lehrer) der deutsche Unterricht und besonders Lesebuch und Lektüre einer eingehenden Erörterung unterzogen wird.[10]) Ebenso wie Hiecke hatte Wackernagel eine reiche Erfahrung hinter sich. Fünfzehn Jahre hatte er unter den verschiedensten Verhältnissen Unterricht im Deutschen erteilt (S. 6 des Unterr. in d. M.), als er sein Lesebuch zusammenstellte. Die besten Männer (Rektor Schmid und andere treffliche Schulmänner in Eßlingen) hatten mit ihm in „scharfen

Sitzungen" beraten. Das Ungehörige mußte fallen und Besserem Platz machen; manches, woran die Vorliebe festhielt, wurde mit Schmerzen zurückgelegt, hier wegen des Umfangs, dort wegen der Form; um schöne Stücke zu retten, entschloß man sich nicht bloß zu Auslassungen, sondern auch zu Veränderungen; doch legte man an keinen Stern erster Größe die Hand an (S. 6). Den Schwerpunkt des ganzen deutschen Unterrichts sah man im Lesen und in der Nationalliteratur. An dieser freien, keinem Zwecke dienenden Literatur hat der deutsche Sprachlehrer die freie, keinem Zwecke dienende Sprache zu pflegen (S. 91). Das Amt des deutschen Sprachlehrers ist ihm ein königliches, ein hohepriesterliches Amt. Er steht nicht im Namen der Schule, nicht im Namen einer Prüfungskommission, nicht im Namen einer Bildung, die der heutige Tag fordert, sondern im Namen des Volkes vor dem Schüler, des ewigen Volkes, das in allem Wechsel sich gleich bleibt (S. 92). Die erste und hauptsächlichste Übung ist das laute Lesen. Das Geheimnis des guten Lesens ist die Wahrheit. Wer wahr liest, liest gut (S. 93). An das Lesen haben sich vor allem mündliche und schriftliche Wiedergaben anzuschließen (S. 95). Auswendiglernen von Gedichten empfiehlt Wackernagel nicht, weil es so oft mißbräuchlich an die Stelle des Inwendiglernens gesetzt werde. Das bloße Auswendiglernen zerstört Verstand und Gefühl. Er hält es für möglich, daß man einem Knaben durch vieles Auswendiglernen von Gedichten allen Sinn für Poesie benehme (S. 98, 99). Er hat nichts gegen das Auswendigwissen, er streitet nur gegen das zwangsweise Auswendiglernen. „Etwas mit Freuden lesen und und hören, es immer wieder lesen und sich liebevoll damit beschäftigen, das führt zu einem Wissen, das, wo es not tut, auch auswendig erscheinen kann" (S. 99, 100). — Ein gutes Lesebuch hat nun für ihn einen dreifachen Zweck (S. 18 und 19): Einmal soll es der Notwendigkeit gegenüber, die der Geist des Unterrichts ist, das Moment der Freiheit und Liebe einführen. Sodann soll es, unabhängig von den Grundsätzen, die ein Lehrer über den deutschen Sprachunterricht habe, dem Geschmack der Schüler eine wünschenswerte Richtung geben, um den Satz „Schönheit ist das Weltgeheimnis" auch zum Geheimnis des Unterrichts zu machen; schließlich solle ein solches Büchlein die jungen Lehrer auf eine freundliche Weise in die Literatur einführen. Bei diesen Zielen schwebt Wackernagel im allgemeinen das Bild eines schönen Gartens vor. „Wie in einem solchen Bäume, Sträucher und Blumen aller Art wechseln, die Wege bald an Wiesen vorbei, bald durch Blumenbeete führen, bald an einem Bache hin, auch wohl über eine Brücke, und dann das Dunkel eines Kieferngangs uns aufnimmt oder wir in Schlangenwegen den Hügel hinaufsteigen, von dem wir unterwegs bald in den Garten, bald auf den Fluß sehen, während die Vögel singen oder, wenn es Abend ist und wir uns gelagert, Waldhörner aus dem Tale heraufklingen und zuletzt beim Heimgang noch die Brunnen uns nachrauschen — so sollte die Literatur uns umwachsen und umspielen,

so sollte schon die kleine Literatur eines Lesebuchs die jungen Herzen wie ein heimatlicher Garten anziehen, der sie von Schönheit zu Schönheit führt, in dem sie auch wohl eine kleine Zeit lang irre gehen können, um sich an einer erhabenen Stelle bald wieder zurecht zu finden“ (S. 5). Den ersten Teil seines Lesebuches hatte er für das Alter von acht bis zehn Jahren, den zweiten für das von zehn bis zwölf, den dritten für das von zwölf bis vierzehn Jahren bestimmt. Die Auswahl der Lesestücke ergab sich nach der Richtung, die Wackernagel dem Buche gab: sie war eine entschieden christliche und eine ebenso entschieden nationale. Als die Hauptsumme seiner neuesten Methodik und demnach auch seiner Auswahl sah er das Bibelwort an (Offenb. 14, 7): „Fürchtet Gott und gebt Ihm die Ehre, denn die Zeit Seines Gerichts ist kommen, und betet an Den, der gemacht hat Himmel und Erden und Meer und die Wasserbrunnen“ (S. 53). Die nationale Richtung aber sieht er nicht nur in der Pflege der Sprache der Besten des ganzen Volkes, sondern auch in der Kenntnis der Mundarten, die er für eine berechtigte Eigentümlichkeit ansieht, die jeder Versuch, Deutschland zu einen, schonen und die deshalb auch in jedem nationalen Lesebuche ihre Stätte finden soll (S. 13). Er warnt davor, dem französischen Zentralisationswesen nachzutrachten (S. 15). — Das sind in großen Zügen die Ziele Wackernagels; daß sie ebenso wie die Hieckes Anerkennung auch an den maßgebendsten Stellen fanden, zeigt sich darin, daß der Minister Eichhorn Wackernagels Schrift mit der Hieckes den Gymnasien zur Beachtung und Prüfung empfahl.[11]) Mit Hiecke und Wackernagel zusammen nannte die Ministerialverfügung die in dem Programm des Gymnasiums zu Duisburg für 1842 enthaltene Abhandlung des Gymnasiallehrers Hülsmann[12]) — und machte damit in einem Atem aufmerksam auf das Ungleichartigste, was man sich denken kann; denn Hülsmann faßte die Frage der Lektüre von einer ganz anderen Seite auf als Hiecke und in gewissem Sinne auch als Wackernagel. Er verwarf die ästhetisch-kritischen Untersuchungen über die poetische Literatur als Verführung zur Lüge und zur Anmaßung (S. 23, 24). Er warnt auch geradezu vor der neueren poetischen Literatur Deutschlands, die einen durchaus heidnischen, pantheistischen Charakter trage (S. 16—18). Die entschiedenen Geister fühlen es seiner Meinung nach in jeder Zeile der neueren Prosa und Poesie, daß sich hier eine andere als die christliche, eine davon grundverschiedene Überzeugung ausspreche, daß sich die deutsch-nationale Literatur vom Lebensgrunde des Evangeliums abgewandt habe. Lessing, Goethe und Schiller sind ihm edle Heiden, Heiden mit jener unbewußten Hinneigung zum Wesen des Christentums, wie diese auch in dem bessern Heidentum auf seinen reinsten Höhen vorhanden sei. „Statt hingebenden Glaubens und kindlichen Vertrauens entweder das Genügen an der scheinbar reinen Menschennatur oder trübe Resignation; statt Buße und Vergebung der Stolz der Tugend; statt Gnade und Umbildung durch Gottes Geist freie natürliche

Entwickelung; statt Wort Gottes die Alten und einige Neuere; statt der Kirche die Kunst, das Theater; statt des Alles lenkenden, liebenden, heiligen Gottes ein von der Welt geschiedenes, nicht zu erkennendes Wesen, oder ein unpersönliches Etwas, oder das Leben in dem Organismus der Welt; statt des lebendigen Glaubens an Gericht und Ewigkeit, ein unsicheres Hoffen, oder ein trübes und stolzes Resignieren, oder ein bewußtes Beschränken auf die Schönheit und Fülle der Gegenwart" (S. 17). In der neuesten Literatur stellt sich diese Richtung noch viel entschiedener heraus. „Die Spaltung des Bewußtseins ist da, die auflösende Richtung hat in der Literatur das Wort, es scheint die Übermacht; sollen wir diesem Strome folgen, auch die Jugend immer mehr hineinreißen, damit die antike, ja die bewußt pantheistische Anschauung, die auf derselben ruhende Gesinnung zum Alles beherrschenden Bewußtsein werde, damit durch diesen Inhalt die Einheit des innersten Bildungs- und Volkslebens wieder hergestellt werde?" (S. 18). Auf Grund dieser Anschauung verdächtigt Hülsmann Hiecke (S. 21), als neige dieser mehr nach dem modernen Pantheismus als nach dem Christentum, weil er statt Gott auch der absolute Geist sagt, und weil er wünscht, Primaner möchten vor ihrem Abgang zur Universität Vischers Untersuchungen über das Erhabene und Komische gelesen und verstanden haben. Wollte Hülsmann konsequent sein, so mußte er sich nicht gegen Hiecke wenden, sondern gegen das Abiturientenreglement vom 4. Juni 1834 und gegen den Unterricht in deutscher Literatur auf den höheren Lehranstalten. Das tat er aber nicht; er milderte vielmehr nicht lange Zeit nachher seine Ansichten und er gewann allmählich im Unterricht eine so vertrauensvolle Stellung zu den deutschen Klassikern, daß in den Jahren 1846 und 1847 im deutschen Unterricht, den er in Prima erteilte, nirgend eine Neigung hervortrat, an die deutschen Klassiker einen christlichen Maßstab anzulegen.[18]) Es steckte eben in Hülsmann etwas von der Romantik, die am Anfang der vierziger Jahre den Sieg gewonnen hatte, die späterhin verständig genug wurde, in allem Menschlichen die Offenbarungen des Guten und des Lieben anzuerkennen und das Lebendige, Schöne, Wahre und Gute in unseren Klassikern zu empfinden, ohne beständig auf den Gegensatz zu dem Orthodoxchristlichen zu achten. Eine eigentümliche Erscheinung bleibt es bei alledem, daß eine amtliche Verfügung Hiecke und Hülsmann zusammen empfehlen konnte, ohne zu dem Gegensatz, der zwischen beiden Männern bestand, Stellung zu nehmen. Wiese ließ denn auch in seinen Verordnungen und Gesetzen beim Wiederabdruck der Verfügung den Schlußsatz fort: entweder tat er es, weil man inzwischen an maßgebender Stelle den Widerspruch des Verfügten erkannt hatte, oder er erkannte, daß die weitere Entwickelung Hülsmanns Standpunkt unbeachtet ließ und Hiecke und Wackernagel recht gab, wenn auch gewisse Einschränkungen und Abschwächungen besonders Hiecke gegenüber sich geltend machten.

So war es besonders Rudolf von Raumer,[15]) der sich gegen die Richtung wandte, die Hiecke vertrat und die seiner Meinung nach weit über das Ziel hinaus schoß. Statt sich mit dem Möglichen zu begnügen, habe man in seinen Forderungen das Alter der Schüler, die Bestimmung der Schule und das Wesen der Poesie gleichmäßig verkannt und zu Überspanntheiten sich verstiegen. Wie das gekommen, sucht Raumer nachzuweisen. Thiersch habe den Grundsatz aufgestellt, daß man deutsche Dichter gerade so behandeln und zerarbeiten müsse wie die griechischen und römischen; dann seien sie ein würdiges Schulobjekt. Thiersch habe dann ganz besonders Klopstocks Oden als geeignete Lesestücke bezeichnet, deren sprachliche Dunkelheit und deren Schwierigkeiten in den Gedanken und ihrer Verbindung dem philologischen Interpreten eine erwünschte Handhabe bietet. Allmählich seien nun bei den Verteidigern des deutschen Unterrichts Klopstock in den Hintergrund, Goethe und Schiller in den Vordergrund getreten, bei denen Schwierigkeiten der Sprache gar nicht in Frage kämen und besondere Schwierigkeiten der Gedanken und ihrer Verbindung sich wenig darböten. Infolgedessen sei man darauf ausgegangen, diese Dichtungen verstandesmäßig zu zergliedern, den Zusammenhang der einzelnen Szenen und Akte, ihre Beziehung auf „die Idee" des Ganzen nachzuweisen etc. etc. Schließlich sei kein Gedicht so einfach, keine Entwickelung so klar gewesen, es sei immer noch etwas zu interpretieren übrig geblieben; und nicht die oberen Klassen allein, auch die untersten seien von dieser Überspanntheit heimgesucht. Raumer will nun entgegen diesem schulmäßigen Betriebe eine Behandlung der Lektüre, die auf den Gang der freien Natur achtet, um zu erfahren, wie es diese große Meisterin vor aller Schule und neben aller Schule mit der Poesie und deren Überlieferung halte. Diese bestehe lediglich in einem frischen Singen und Sagen, dem nichts Schulmäßiges anhänge; deshalb beschleiche einen bei der einheimischen Poesie zuerst ein gewisses Widerstreben, wenn sie in den Bereich der Schule gezogen werden solle. Daher habe die Schule äußerst vorsichtig zu verfahren. Als ihre erste und wesentlichste Aufgabe stellt Raumer es hin, daß sie die Poesie als Poesie überliefere und daß sie mehr auf diese Überlieferung als auf die Erklärung sehe. „Von dem nicht sangbaren Teil unserer lyrischen Poesie liest der Lehrer das Beste in der Klasse vor, nach einiger Zeit läßt er die schon gelesenen Gedichte von den Schülern vorlesen und zuletzt das Vorzüglichste auswendig lernen und in der Klasse hersagen. Scheint irgendwo eine Erklärung nötig, so gibt sie der Lehrer beim zweiten Vorlesen des Gedichts, und zwar ganz einfach von seiner Seite." In der oberen Hälfte des Gymnasiums können nach Raumers Ansicht einige Worte über das Leben des Dichters hinzugefügt werden, nicht „um das Gedicht aus der ganzen Weltanschauung des Verfassers zu erklären", sondern um den Schülern nach und nach einiges Wesentliche über unsere großen Schriftsteller einzuprägen. Bei umfangreicheren Werken

unserer Klassiker, bei epischer und dramatischer Poesie und bei prosaischen Schriften habe die Schule auf zweierlei Weise einzugreifen. Erstens durch Privatlektüre. Diese sollte aber nicht unter examinierende Kontrolle gestellt werden; denn wenn der Schüler gern liest, bedarf er einer solchen Aufsicht nicht. Je unbefangener und absichtsloser die Besprechung solcher freiwilligen Privatlektüre stattfinde, um so mehr werde sie wirken. Die Forderung aber, daß jeder Gymnasiast dahin gebracht werde, ein Trauerspiel oder ein Lustspiel selbst vorlesen zu können, betrachtet Raumer als unerschwinglich und gegen die Natur. Was er von jedem Gebildeten fordert, verlangt er auch von dem Gymnasiasten, daß er nämlich imstande sei, zuzuhören und sich dann zu freuen, wenn ein anderer dramatische Werke gut vorliest. In den letzten drei Jahren soll deshalb monatlich an einem Tage den versammelten Schülern der obersten Klassen ein Drama vorgelesen werden. Raumer nennt 15 Werke; die Ausländer bilden etwa ein Drittel. Die meisten der bezeichneten Werke würde der Schüler dreimal oder doch zweimal zu hören bekommen. — Was die Literaturgeschichte anbelangt, so will Raumer hier alle Verstiegenheit vermieden sehen: Das Gymnasium habe nur die Anfangsgründe zu lehren. Die Fortsetzung bleibe der Universität und dem Leben vorbehalten. Eine zusammenhängende und in allen Teilen gleichmäßige Behandlung, wie sie ein Buch oder selbst wie sie eine Universitätsvorlesung verlange, sei vom Gymnasium auszuschließen; dieses habe sich auf das Notwendigste und dem Alter seiner Schüler Entsprechende zu beschränken, ihn mit den unentbehrlichsten Kenntnissen auszurüsten und anderseits die Neigung einzupflanzen, sich weiter zu unterrichten. Da vieles schon im Verlaufe des Gymnasialunterrichts dagewesen sei, werde ein geschickter Lehrer im letzten Halbjahre der Gymnasialzeit eine ergänzende Zusammenfassung geben. Wie das im einzelnen zu machen sei, gibt Raumer in großen Zügen an.

Raumers Verdienst besteht darin, daß er die Behandlung deutscher Lektüre von dem Schulmäßigen, Philologischen und von ästhetisierender Akribie zu befreien und die Erklärung vor allem der Poesie zu ihrem natürlichen Rechte zu bringen und wie Wackernagel vor „Zerklärung" zu schützen suchte. In dieser Beziehung stand ihm Rudolf Hildebrand nahe, der mit pädagogischem Scharfblick die Verwandtschaft des Kindes in seinem Fühlen und Denken mit dem Volke erkannte und daher wie Wackernagel (s. S. 411) die Bedeutung der mundartlichen Dichtung betonte. Die Art, wie er das ausspricht, ist bezeichnend und wirft ein Streiflicht darauf, wie Hildebrand die ganze Behandlung der Lektüre sich dachte, „In nichts," so sagt er,[16]) „läßt sich so leicht die Mannigfaltigkeit des deutschen Wesens und damit sozusagen auch die innere Größe des Vaterlandes fassen und in nichts immer so gegenwärtig vor Augen haben als in einiger Kenntnis der verschiedenen Hauptmundarten, wie sie tatsächlich schon ein gewisses Bedürfnis des einzelnen ist, auch unterm Volke, und schon in alter Zeit

verbreitet war, im 16. und 17. Jahrhundert wie im 13. und 14. (wie allein die merkwürdige Stelle im Renner des Hugo von Trimberg beweist). Es gibt aber keinen empfänglicheren Boden für das Gefühl dieser wunderbaren Mannigfaltigkeit als das farbenbedürftige Kindergemüt, dem sonst nach der gewöhnlichen Lehrweise die Dinge so vielfach ohne ihre Farben, ja auch ohne ihre scheinbaren Formen als Nahrung vorgesetzt werden, wie in kahle gerade Linien eingesetzt, d. h. eigentlich zerstört." Das Pedantische, Schulmäßige entfernen, das Lebendige in die Schulstube rufen, ist auch Hildebrands Meinung, wenn er (S. 11) davor warnt, daß man Gedichte und Märchen nicht so zerpflücken und verwässern solle, wie es vielfach geschehe. Hauptsache sei, daß der Lehrer den ganzen lebendigen Inhalt des Lesestückes aus seiner Seele in die Seelen der Kinder hineinarbeite —, „aber arbeiten ist gar nicht der rechte Ausdruck, weit eher spielen (in dem Sinne, wie es Schiller ästhetisch brauchte), denn die jungen Seelen sind, sobald sie erst auf den Bänken wartend dasitzen, innigst bereit, den Inhalt auf einen bloßen frischen Wink in sich aufleben zu lassen und dem Lehrer halben Weges entgegen zu kommen; sie sind jeden Augenblick bereit, über den Inhalt einer Fabel oder Erzählung ihre Schulbänke zu vergessen und im Geiste in den Wald zu gehen oder vollends in einen Weinberg, am liebsten, wenigstens die Knaben, z. B. auf ein Schlachtfeld, aber auch nur in die Werkstätte eines Schusters zu treten oder sonstwohin, weil es notwendig ihnen überall viel besser gefällt als zwischen den kahlen Schulwänden — sobald der Lehrer selbst im Geiste dort ist, und dem muß es doch dort auch besser gefallen als im dumpfen Schulzimmer, das er alle Tage nur zu lange sehen muß! Welche Langeweile sammelt sich nicht im gewöhnlichen Schulbetrieb auf diesen kahlen Wänden an und haucht von da wieder auf die Geister nieder, lebentötend, wenn man eben nur sie sieht, wenn nicht aus dem Munde und Geiste des Lehrers zwischen die getünchten Mauern und ihre Bewohner die Gestalten des Lebens treten; erscheinen diese aber, dann lassen sie auch auf der getünchten Fläche einen farbigen Abschein zurück, den man zwar nicht immer sieht, wohl aber in jeder Stunde gehobener Sammlung." Zu den Worten war Rudolf Hildebrand begeistert im Ausgang von der Behandlung der Lesestücke. Er berührt sich damit im Geiste vielfach mit Wackernagel und Raumer.

Im Gegensatz zu Raumer und Wackernagel und auch zu Hiecke bewegt sich E. Laas in seinen Erörterungen über die Behandlung der deutschen Lektüre; Vorwürfe aber, die er Hiecke macht, fallen zum Teil, ohne daß er sich dessen recht bewußt wird, auf ihn selber zurück; denn auch er ist von Verstiegenheit nicht frei.[17]) Hiecke geht ihm zu weit, weil er in seiner Methode, den Sinn und die Bedeutung der Lesestücke den Schülern „zum Bewußtsein zu bringen", unter Umständen in eine schreckenerregende Zerpulverung des Ganzen, in eine sublime Ver-

flüchtigung des Tatsächlichen hineingerät; an Raumer tadelt er, daß dieser in dem Bereiche deutscher Literatur von der Erklärungsweise abgehe, die bei den alten Klassikern seit drei Jahrhunderten die durchgängige Methode gewesen sei. Er ist vielmehr der Meinung, daß die Meisterwerke erklärt werden müssen. Werden diese im wesentlichsten sofort verstanden, erreicht man es, daß ein Gedicht, eine Geschichte die Seele des Hörers mit der ganzen Macht eines ernsten, verklärenden oder begeisternden Gefühls ergreift, dann scheint es ihm „täppisch", durch „stimulierende oder mäeutische Zwischenfragen", durch „rabbinische Deutel- und Düftelsucht", durch Verstandesübungen die heilige Stille zu stören. Aber die Menschen außer der Schule, an deren Geisteswirken sich die Jugend bildet, haben nicht alles so zurecht gemacht, daß es glatt und ohne Anstoß, daß es ohne Verwirrung in die Gemüter der Knaben einzieht, haben nicht für Knaben gedichtet. Es wird deshalb dies und das erklärt werden müssen, um die richtige Apperzeption des einzelnen vorzubereiten, erklärt werden müssen in knapper und maßvoller Weise, damit nicht das Gedicht unter der umständlichen und pedantischen Betastung des einzelnen in seiner Totalwirkung Schaden leide. Der Synthese muß meist die Analysis, dem Totaleindruck das Verständnis des einzelnen vorangehen. Auch beim deutschen Lesen muß die Genauigkeit des Sehens geschärft werden. Was überhaupt nicht wahrgenommen wird, kann nicht wirken. Laas hält es für ebenso verhängnisvoll, wenn (und damit denkt er wohl an Hiecke, besonders an dessen übereifrige Nachtreter, vielleicht an die Herbartianer) alexandrinische Wortklauber am einzelnen hängen bleiben, wenn sie vor lauter Observationen, „Glossen und Comment" die Sache aus den Augen verlieren, wenn sie durch Zerfaserung des einzelnen den Schülern die Perzeption des Ganzen versperren, wenn sie über die Sache so viel räsonieren, daß die Sache selbst sich verflüchtigt — wie er es für ebenso verwerflich hält (und damit wendet er sich gegen Raumer), ein Ganzes anzubieten, ehe der Lehrer, der doch die Fassungskraft und den Leichtsinn seiner teueren Pfleglinge kennt, sie nicht in ernster Zucht genötigt hat, über alle Anstöße des einzelnen hinreichende Klarheit zu suchen. Verwerflich scheint es ihm auch, schiefe Auffassungen, Mißverständnisse, Irrtümer ruhig hinlaufen zu lassen in dem ruhigen Glauben, daß der Schüler zwar nicht alles verstanden habe, aber „erfüllt sei von den großen Gestalten und mächtigen Geschicken"; in dem Glauben, daß die Dunkelheiten sich schon von selbst aufhellen werden. — Laas erkennt an, daß Hiecke die Aufgabe richtig erkannt habe, in höherem Sinne lesen zu lehren, zu lehren, wie man aus der aufmerksamen, gesammelten, nachdenklichen und überall Klarheit suchenden Vertiefung in das einzelne das Ganze auferbaue, wenn auch Hieckes Art zu lesen eine zu minutiöse und reflexionssüchtige sei. Laas erinnert sich (S. 104) bei manchen Hieckeschen Vorschlägen dessen, was Lessing einmal gesagt habe: Ein Bund Stroh aufzuheben muß man keine Maschine in Be-

wegung setzen; was ich mit dem Fuße umstoßen kann, muß ich nicht mit einer Mine sprengen wollen; ich muß keinen Scheiterhaufen anzünden, um eine Mücke zu verbrennen (Hamb. Dram. Str. 79). Die Wackernagel-Raumersche Weise scheint ihm aber Gefahr zu laufen, dem Schüler das als das Heilsamste anzubieten, was seiner Passivität und Bequemlichkeit das allerangenehmste sei, was nicht geistiger Arbeit, sondern geistigem Müßiggang diene, nicht ernstlicher und gründlicher Geistestätigkeit, sondern einem Zustande des Träumens und Dämmerns, den schon Quintilian als ein vitium animi bezeichne. — Was die Literaturgeschichte anbelangt (S. 303), so fordert Laas nur literaturgeschichtliche Ausschnitte, wie z. B. in O II das Nibelungenlied, Gudrun, Reineke, Walther, das höfische Epos. Er glaubt nicht zu irren, wenn er aus der folgenden Periode, aus der Zeit vor Lessing niemand sonst als Luther, H. Sachs, Opitz, Gottsched, Klopstock für geeignete Zentralpunkte hält, über welche man soviel über den Entwickelungsgang der Literatur im allgemeinen herumlegen kann, als nötig ist, um in elementarer und doch zugleich fundamentaler Weise über die Aufgaben, die der neuhochdeutschen, modernen Zeit von der Geschichte gestellt waren, über die Stufen ihrer Lösung zu orientieren, um zu zeigen, welcher grundlegenden Taten, welcher Störungen und Hemmungen es bedurfte, bis allmählich aus schwankender Woge des Irrtums endlich die klassische moderne deutsche Literatur in vollendeter Schönheit emporstieg. Scheinbar sind das einfache und bescheidene Forderungen. Wenn man aber im einzelnen sieht, daß z. B. die Obersekundaner (S. 275) eine allgemeine Charakteristik der mittelalterlichen Epik bekommen sollen und eine Einführung in ihre eigentümliche Kunstform und ihren romantischen Inhalt, wenn man mit ihren Hauptwerken die Hauptdichter Heinrich von Veldeke, Hartmann, Wolfram und Gottfried aufgeführt findet, wenn man ferner sieht, welche Fülle von Einzelheiten über Gottsched (S. 282) und die Opposition der Schweizer dem Primaner ausgeschüttet werden sollen, dann kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß auch hier eine starke Überspanntheit vorhanden ist. Dieser Eindruck wird noch verstärkt, wenn man das Kapitel über Poetik (S. 306 ff.) mit seinen eindringlichen Erörterungen über des Aristoteles Poetik liest und an anderen Stellen Forderungen findet wie die (S. 280), daß man bei Opitz eine Grundlegung der neuhochdeutschen Metrik geben und die Poetik nach Scaliger-Ronsard behandeln soll. Was Laas hier gibt, genügt für die Facultas im Deutschen für alle Klassen und geht stellenweise darüber hinaus.

Diesen Verstiegenheiten tritt R. Lehmann entgegen und nach ihm auch G. Wendt, die nach Hiecke und Laas berufen waren, die Welt der Schule daran zu mahnen, daß sie wie andere Sterbliche auch mit Wasser zu kochen habe und dabei doch so gut kochen könne, daß eine schmackhafte Kost sich ergäbe.

Lehmann[18]) machte es sich zur Aufgabe, Hieckes Fehler zu verbessern, daß eine reflektierende Auffassung als die alleinige Aufgabe schon

für die unteren Stufen des Unterrichts zu betrachten sei; er nahm ferner Stellung gegen Synthetiker wie Wackernagel und Raumer, die sich einseitig an das Gefühlsmäßige der Anschauung klammerten und auch in den oberen Klassen nicht darüber hinausgehen wollten. Und schließlich wies er auch Laas zurück, der dadurch, daß er seine Schüler zu der höchsten Betätigung der verstandesmäßigen Auffassung führen wollte, seine Ziele überspannte und das Erreichbare und Notwendige beeinträchtigte zugunsten eines unerreichbaren und allzu persönlichen Ideals. Demgegenüber suchte er durch saubere Sonderung zu einer endgültigen Bestimmung der Ziele und Aufgaben des deutschen Unterrichts zu gelangen.[19]) Das nächste und wichtigste Ziel des Lektüreunterrichts ist ihm das unmittelbare oder anschauliche Verständnis des Lesestoffs, auf welches sich die unteren Klassen werden beschränken müßten, das aber auch für die oberen Klassen das nächste Augenmerk des Unterrichts bleiben müsse. Die zweite höhere, weil bewußtere Art der Auffassung, die anzustreben sei, beruhe auf der Fähigkeit, die Intentionen des Dichters und die Kunstmittel, durch welche dieselben verwirklicht würden, voneinander gesondert zu betrachten und verstandesmäßig zu ergreifen. Diese Aufgabe sei nur durch ein gewisses Maß von Kenntnis der historischen Beziehungen eines Kunstwerkes erreichbar, d. h. eines gewissen Maßes biographischer Bekanntschaft mit der Persönlichkeit des Dichters, sodann der Kenntnis des Stoffes, aus welchem er geformt habe, endlich eines Verständnisses für die Kunstform, durch welches dem Schüler zugleich der literarhistorische Zusammenhang mit der vorhergehenden oder gleichzeitigen Poesie anschaulich werde. Was auf der unteren Stufe nur gefühlsmäßig angeschaut sei, komme somit zum verstandesmäßigen Bewußtsein und lehre den Schüler, das Kunstwerk nach allgemeinen Gesichtspunkten formaler und sachlicher Art aufzufassen. Diese Art der Auffassung bezeichnet Lehmann als historisches Verständnis. Als eine dritte Stufe erhebt sich nun über der anschaulichen und historischen die kritische Behandlung. Diese will entweder als historische Kritik jene geschichtlichen Zusammenhänge, soweit sie nicht ohne weiteres klar sind, aufdecken, oder als ästhetische Kritik nach dem Maßstabe philosophisch begründeter Kunstgesetze den Wert des einzelnen Kunstwerkes feststellen. Die historische Kritik habe noch niemand in die Schule einzuführen versucht; dagegen habe Laas die Grundlegung der ästhetischen Kritik als die eigentliche Aufgabe des deutschen Unterrichts hingestellt. Lehmann weist das zurück, weil das über das Vermögen der Schüler wie über das allgemeine Lehrziel des Gymnasiums hinausgehe, bezeichnet es aber auch als Pedanterie, wenn man jedes einzelne Werturteil im Unterricht ängstlich vermeide. Was Umfang und Auswahl der Lektüre anbetrifft, so geht er das, worüber sich ein allgemeines Einvernehmen gebildet hat, in eingehender Weise durch unter beständiger Berücksichtigung der Lehrpläne, in denen jenes Einvernehmen zum Ausdruck gelangt. Auch die Lesebuchfrage entscheidet sich, jeden-

falls für die vier unteren Klassen, nach diesem Einvernehmen. Die Literaturgeschichte nimmt für ihn nur den Platz eines Aushilfsmittels ein, nämlich als Ersatz für die Kenntnis derjenigen Perioden und Werke, deren unmittelbare Bekanntschaft durch die eigene Lektüre dem Schüler aus inneren oder äußeren Gründen erschwert oder unmöglich gemacht wird. Noch entschiedener ordnet Lehmann die Poetik und Metrik der Lektüre unter; er findet keinen Anlaß zu einer selbständigen systematischen Erörterung dieser Disziplinen. Die wichtigsten Einteilungen und Bestimmungen sind seiner Meinung nach bei der Lektüre einzuprägen, alles überflüssige Schematisieren jedoch als ein Übel abzuweisen, da unsere Schüler ohnedies durch die Gesamtgestaltung des Unterrichts an Abstrahieren und Schematisieren so gewöhnt sind, daß sie nur zu geneigt scheinen, da die Schablone anzulegen, wo sie frische und lebende Eigenart sehen und verstehen lernen sollen.

Den Abschluß der Entwickelung, wie sie im 19. Jahrhundert die Lektürefrage genommen hatte, bilden Wendts Erörterungen in seiner Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts.[20]) Er faßt in gemäßigter und mäßigender Weise alles zusammen, was Brauchbares an Ideen sich auf diesem Gebiete angesammelt hatte, und weist das Unbrauchbare zurück. Weder der analytischen Richtung (Hiecke etc.) noch der synthetischen (Raumer etc.) angehörig, nimmt er sachgemäß und verständig als erfahrener Schulmann die Fragen immer von der Seite ihrer Ausführbarkeit und Erreichbarkeit. Ein Systematiker wie Lehmann ist er nicht; er hat eine gewisse Ähnlichkeit mit Apelt, indem er von Fall zu Fall bei seinen Erörterungen über die Auswahl und die Behandlung der Lektüre, über Literaturgeschichte, Metrik und Poetik vorwärts schreitet, um schließlich bei einer praktischen Lehrprobe anzulangen. Daß er dabei, wie Lehmann meint (a. a. O., S. 54 A), keine ausgesprochene Eigenart zeige, dürfte kaum richtig sein. Eigenartig ist doch der feine Sinn, der, geschult am klassischen Unterricht, klug auszuscheiden weiß, was von der Didaktik jenes Unterrichts dem Deutschen paßt; eigenartig ist Wendt auch darin, daß er, in der Schule Hieckes (er gab dessen Lesebuch in der 6. bis 8. Auflage mit Gandtner zusammen heraus) herangebildet, doch seine eigenen von Hiecke weit abführenden Wege ging; eigene Art zeigt er auch darin, daß er den Neuerern und Verbesserern gegenüber vielfach altes Gold als solches wertet und bei der Auswahl auch die gute Laune und den schlichten Witz poetischer Kompositionen, für die vielen neueren Lesebuchverfassern der Humor fehlt, gebührend einzuschätzen und der Jugend zu spenden weiß, die für so etwas besonders dankbar ist. Und damit hängt zusammen, daß er nicht poetischer Vollkommenheit zuliebe der Jugend zu frühe die köstlichsten Perlen unserer Poesie vorwirft, deren Wert der Heranwachsende noch gar nicht genügend einschätzen kann und die er infolgedessen im späteren Leben nicht auf ihren Kunstwert, sondern auf ihren langweiligen Bei-

geschmack einschätzt, den dermaleinst die Schule diesen Werten gegeben hat. Darin zeigt sich überhaupt Wendts Stärke, daß er für das passende Alter das Richtige in den allermeisten Fällen mit treffender Sicherheit zu wählen weiß. Für die oberen Klassen geht er die ganze Literaturgeschichte durch und weiß auch hier, wie Lehmann, die Auswahl gut zu treffen und den selbständigen Standpunkt zu wahren, wenn er z. B. bei Luthers Prosa warnt vor Aufnahme von Stücken, die allzusehr zu derber konfessioneller Polemik hinneigen. Im Gegensatz zu Laas hielt er auch hier als weiser Ratgeber das *μηδὲν ἄγαν* bei aller Entscheidung als Hauptregel aufrecht. Auch bei der Behandlung der Lektüre hält er, wie Lehmann, auf Einhaltung weisen Maßes. Die Gefahr, zu viel Erklärung in den Unterricht zu ziehen, hält er für größer als die entgegengesetzte; denn das in sich selbst Schlichte und Klare bedürfe einer Erläuterung ganz und gar nicht mehr; die meisten einfachen lyrischen Gedichte haben seiner Meinung nach so gut wie gar keine Erklärung nötig; prosaische Nacherzählungen von allen Gedichten geben zu lassen, scheint ihm vom Übel. Durch Beispiele erhärtet er stets seine Ansicht und scheut sich nicht, Ausschreitungen auf dem Gebiete der Lektürebehandlung auch einmal als „höheren Blödsinn" zu bezeichnen. — Was die literaturgeschichtlichen Belehrungen anbetrifft, so steht er auf Lehmanns Standpunkt; auch hier werden viele feine Winke aus der Praxis gegeben, die dem Altmeister auf diesem Gebiete und dem Herausgeber deutscher Klassiker das Beste danken. — Die Metrik und Poetik will auch er an die Lektüre anlehnen, dabei alles entbehrliche Theoretisieren und überflüssige Abstrahieren vermeiden. Eigenartig ist bei dieser Frage der Hinweis, daß man zweifeln könne, ob nicht die historische Entwickelung es geradezu wünschenswert mache, bei Metrik und Poetik vom Althochdeutschen, nicht aber von den alten Sprachen auszugehen, da der Einfluß der Antike auf unsere Metrik in sehr wichtigen Punkten kein glücklicher gewesen sei und die durch die Germanistik verbreitete bessere Einsicht einen entschiedenen Fortschritt bedeute. Sarans Verslehre (s. Band III, 3 dieses Handbuchs) kommt diesem Wunsche im vollsten Maße entgegen. Wenn nun in Metrik und Poetik die notwendigsten Grundlagen gegeben seien, so hält Wendt im Gegensatz zu Lehmann eine zusammenfassende Übersicht im Unterricht der oberen Klassen für wünschenswert, damit die sonst nur gelegentlich vorgekommenen Begriffe und technischen Ausdrücke völlig deutlich werden und sich dauernd einprägen, aber auch noch besonders bezeichnende Beispiele nachgeholt werden.

Mit Wendt dürfte der Kreis dessen, was über die Entwickelung der deutschen Lektürebehandlung zu sagen war, beschlossen und umschrieben sein. Auch dem Ausblick in die Gegenwart, den Wendt in Anknüpfung an die Bestrebungen der Herbartianer zu machen versucht (S. 26), können wir uns anschließen. Wendt weist darauf hin, daß die Zahl der dem deutschen Unterricht gewidmeten Bücher außerordentlich angewachsen sei und die Menge deutscher Lesebücher für Schulen aller Art und deutscher Schul-

ausgaben und Schulkommentare kaum noch übersehbar sei. Diese ganze Bewegung hat sich noch nicht zu einem historischen Ergebnis verdichtet, man kann auch ihr als Wunsch nur das Wort des alten Weisen widmen, daß die Hälfte mehr ist als das Ganze. Für die weitere Entwickelung würde ein noch größerer Bruchteil klärend und erleichternd wirken.

[1]) BERNHARDI a. a. O., S. 10. — [2]) SPILLEKE a. a. O., S. 28 ff. und NEIGEBAUER a. a. O., S. 102 ff. — [3]) SCHLEIERMACHER a. a. O., S. 465 ff. — [4]) THIERSCH a. a. O., S. 352 ff. — [5]) Vgl. S. 217, Anm. 8. — [6]) THEODOR ECHTERMEYER, Auswahl deutscher Gedichte für die unteren und mittleren Klassen gelehrter Schulen. Halle 1836. Vgl. dazu den vorzüglichen, für die Geschichte des deutschen Unterrichts höchst dankenswerten Aufsatz von GEORG GRÖTZSCHEL, Aus der Geschichte des „Echtermeyer". ZfddU., 20. Jahrgang, 2. Heft, 1906, S. 114. — [7]) R. H. HIECKE, Auswahl von Gedichten, Märchen, Parabeln, zur Anregung des poetischen Sinnes in der Jugend (im Vereine mit G. A. Wislicenus). Merseburg 1832, Vorrede. — [8]) HIECKE a. a. O., S. 49 f., 51 f., 70 ff., 97 ff., 147. Vgl. dazu WENDT a. a. O., S. 19, 20. LAAS, D. d. U., S. 99 ff. — [9]) a) Auf die „Auswahl" haben wir oben (Anm. 7) schon hingewiesen. Sie bildete im großen Zusammenhang die 1. Auflage des von HIECKE selber 1861 noch in 5. Auflage besorgten Lesebuches für die unteren Klassen von Gymnasien und Realschulen. b) Deutsches Lesebuch für die mittleren Klassen von Gymnasien und Realschulen, Zeitz und Leipzig, 1837. c) Handbuch deutscher Prosa für obere Gymnasialklassen, Zeitz und Leipzig, 1835. Als deutsches Lesebuch für obere Gymnasialklassen 1883 in 5. Auflage erschienen. — [10]) PHILIPP WACKERNAGEL, Auswahl deutscher Gedichte für höhere Schulen, Berlin 1832. Deutsches Lesebuch, Stuttgart 1843. Als 4. Teil des Lesebuchs (auch gesondert erschienen unter dem Titel: Der Unterricht in der Muttersprache, Stuttgart 1851) bot er einen Dialog zwischen Karl und Philipp, der für Lehrer bestimmt war. — [11]) Ministerialblatt für die gesamte innere Verwaltung in den Kgl. Preußischen Staaten, 1843, S. 149. Zirkular-Verf. vom 8. März 1843. — [12]) J. HÜLSMANN, Über den Unterricht in der deutschen Sprache und Literatur. Programm des Gymnasiums zu Duisburg, 1843. — [13]) HOLLENBERG, Professor J. Hülsmann, Heidelberg 1875, S. 17, 25. — [14]) WIESE, V. u. G.[1], S. 86, 87. — [15]) RAUMER a. a. O.[6] III, S. 220 ff. u. 237. — [16]) RUDOLF HILDEBRAND a. a. O.[9], S. 81. — [17]) E. LAAS, D. d. U., S. 126 ff. LEHMANN a. a. O., S. 46 sagt, daß Laas mit Recht es als „Verstiegenheit" an Hiecke tadele, daß dieser aus der Lektüre verstiegene Aufsatzthemata schöpfe. — [18]) R. LEHMANN a. a. O., S. 51. — [19]) Ganz besonders scharf, knapp und klar stellt R. LEHMANN diese Ziele dar in seinem dankenswerten Aufsatz „Deutscher Unterricht in höheren Knabenschulen" in REINS Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik[2], 1904, II. Band, S. 147 ff. — [20]) G. WENDT a. a. O., S. 36 ff.

44. Schluß: Rückblick in die Vergangenheit des deutschen Unterrichts und Ausblick auf die Streitfragen der Gegenwart.

Das Wort:

„Was Du ererbt von Deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen"

ist als Leitspruch dem Ganzen vorausgeschickt; es möge auch als Schlußwort dienen beim Rückblick in die Vergangenheit des deutschen Unterrichts und beim Ausblick auf die Zeit- und Streitfragen der Gegenwart, die zukünftiger Lösung harren. Wie reich das Erbe unserer Väter ist, das wir auf dem Gebiete der unterrichtlichen Pflege unserer Muttersprache besitzen, haben wir bei der Wanderung durch dieses Gebiet gesehen. Dieses Erbe nun zu erwerben, zu erarbeiten, lebendig zu machen, so daß es nicht nur als ungenutzter Urväter Hausrat daliegt, sondern zum Besitz in Verstand,

Herz und Gemüt werde, das wird die Aufgabe des kommenden Geschlechtes sein. Dabei mögen ihm die Worte vorschweben, die Faust in derselben Osternacht wie unsern Leitspruch zum Wagner sagt:

„Wenn Ihr's nicht fühlt, Ihr werdet's nicht erjagen,
Wenn es nicht aus der Seele dringt
Und mit urkräftigem Behagen
Die Herzen aller Hörer zwingt."

Auch andere Gedanken regt unser Rückblick an. Unsere schnell lebende Zeit ist schnell in ihrem Urteil, mit dem sie, dem Augenblicke hingegeben, ebenso rasch fertig ist wie mit den Worten. In Ruhe zurückzuschauen in die Vergangenheit auf das Erbe der Väter ist ihr weniger gegeben, am wenigsten oft auf dem Gebiete der Kunst, besonders nicht auf dem Gebiete der pädagogischen Kunst und der Kunsterziehung, wo so viele Jünglinge und sonstige Laien sich heutzutage literarisch tummeln in Gedanken, die weit besser und weit sorgsamer geprägt schon bei dem reichen Erbe unserer Väter liegen.

Es war deshalb ein feiner Griff, als O. Lyon zur Pflege der Muttersprache in der Schule die Zeitschrift für den deutschen Unterricht im Jahre 1887 begründete, an erster Stelle Rudolf Hildebrand das Leitwort zu geben zu einem Rückblick in die Vergangenheit und einem Ausblick in die Zukunft dieses Unterrichts, um dadurch alle Kräfte zu sammeln, die sich für diesen Unterricht erwärmen und begeistern und in ihm das Erbe der Väter zu hegen und zu pflegen sich berufen fühlen, damit es zu lebendigstem Besitze unseres Geschlechtes und unserer Nachkommen werde. Wir lassen Rudolf Hildebrand selber das Wort, weil wir keinen besseren Ausdruck finden können:[1])

„Es ist uns mit unserer Sprache gar merkwürdig gegangen und es zeigt sich ein wunderbares Spiel unserer Geschicke, wenn man in die Jahrhunderte weiter zurückblickt und den Gang der Entwickelung auf politischem und sprachlichem Gebiete vergleicht: in dem Maße, wie der alte Bestand des politischen Reiches gefährdet, beschädigt und endlich zerstört wird, in demselben Maße stellt sich umgekehrt der Bestand unseres Sprachreiches her und wächst zur Einheit und Festigkeit heran. Denn wenn man die ersten Gefahren und Spuren des Zerbröckelns der Reichskraft schon seit dem Ende des 12. Jahrhunderts erkennen kann, so fällt das doch zusammen mit dem Erblühen der deutschen Dichtkunst, das denn auch von selbst eine Einheit in der Dichtersprache als erstrebtes, zum Teil schon erreichtes Ziel aufrichtete, womit der Kristallisationspunkt oder Keimpunkt zu allem weiteren Werden und Wachsen des Sprachreiches gegeben war. Und noch im 13. Jahrhundert rückt auch die deutsche Prosa in die ihr gebührende Stelle im öffentlichen Leben ein anstatt des Lateins und tritt ihren wichtigen Entwickelungslauf an, während gleichzeitig das Reich nach Idee und Wirklichkeit in bedenkliche Schwächung gerät im Vergleich

mit dem vorhergehenden Jahrhundert. Und wenn diese Schwächung im 15. Jahrhundert wächst, daß wir da auf so vieles stoßen, was uns schon politische Unehre oder gar Schande vor dem Auslande zu empfinden gibt, so bildet sich eben da der maßgebende Begriff des sogenannten gemeinen Deutsch aus, eines Deutsch für alle auch in Prosa. Im 16. Jahrhundert dann, das mit seinen Kämpfen um ein verjüngtes Christentum doch auch das Reich in schwere Gefahr brachte, wird doch zugleich für das Sprachreich der einigende Zielpunkt fest aufgestellt, nachdem es da eine Zeitlang ausgesehen hatte, als sollten sich mehrere gesonderte Sprachkreise um verschiedene selbständige Schwerpunkte bilden, sowie das noch in unserer Zeit auf politischem Gebiete erstrebt worden und dem Gelingen nicht fern gewesen ist. Und eben in den Kampfschriften, die der Sturm im religiösen Leben und Bewußtsein hervorrief, kam das schon lange vorgebildete gemeine Deutsch zu wirklicher weiterer Ausbildung, d. h. die Gegner, die sachlich immer mehr nach zwei Richtungen auseinander gingen, einigten sich sprachlich immer mehr unter einer Fahne, und eben der Mann, der im Kampfe um das christliche deutsche Gewissen die Fahne aufgesteckt hatte, ward auch der Fahnenträger für das zum Durchbruch kommende neue Sprachreich, das dann von der Mitte aus so unwiderstehlich nach den Grenzen hin in Nord und Süd und West wirkte mit Schwerpunktskraft, daß sich ihm auch das große niederdeutsche Gebiet nun angliederte, so gut wie der Süden und Westen, auch soweit er religiös in der Richtung Roms weiterging oder wieder hinein gezwungen wurde. Am deutlichsten und merkwürdigsten zeigt sich diese gegensätzliche Bewegung des politischen und des Sprachlebens an der Schweiz, die politisch damals dem Reiche vollends verloren ging und eine ganz eigene Lebensbahn betrat, wie die Niederlande, sprachlich aber gerade damals den Weg zum gemeinen Deutsch entschieden einschlug, von dem seine eigene Sprache fast so entfernt war auf einem eigenen Entwickelungswege, wie die der Niederlande. Ganz grell erscheint der Gegensatz der Entwickelung im 17. Jahrhundert. Das zeigt uns politisch das entsetzliche Schauspiel, wie sich Deutschland in sich selbst zerfleischt und verwüstet unter Mitwirkung des Auslandes; in der selben Zeit aber wird auf dem im 16. Jahrhundert vorbereiteten Boden für Sprache und Literatur die Pflanzung glücklich angelegt, aus der nach mancherlei noch nötigen Mißgriffen und falschen Versuchen der Garten werden konnte, der dann im 18. Jahrhundert Blüten und Früchte bringen sollte, die nun als unverlierbarer Besitz nicht nur Deutschland, sondern der Menschheit angehören. Und merkwürdig, eben als dies Ziel, die Sehnsucht der Besten seit Jahrhunderten, erreicht war in einer Vollendung, die jene nicht hatten ahnen können, um die Zeit von Schillers zu frühem Tode, als auch Klopstock, Herder, Kant schon heimgegangen waren, eben da ging das morsche alte Reich vollends wirklich in die Brüche und seine Zerstörung für immer schien eine Zeitlang unvermeidlich. Aber eben wie die

Hülse oder Rinde endlich abfiel und sich in Fäulnis auflöste, stand dahinter auch schon ein neues geistiges Reich fertig da als Mark für eine Neubildung auch nach außen. Das hatte noch Schiller aussprechen können in prophetischen Worten an der Wende der beiden Jahrhunderte: ‚Indem das politische Reich wankt, hat sich das geistige immer fester und vollkommener gebildet', wobei man zugleich an seine Worte Wallensteins denken mag: ‚Im Marke wohnt die schaffende Gewalt', und an die: ‚Es ist der Geist, der sich den Körper baut', was dann für uns Deutsche, zwei Menschenalter später, von uns selbst erlebt, sich voll bewähren sollte. Ist das nicht der wunderbarste Gang menschlicher Dinge, den man sich denken kann, wie ihn unser Volk da seit sechs Jahrhunderten gegangen ist?"

Auf diesem Werdegange, der oftmals ein schwerer Leidensgang war, haben wir die Entwickelung der Pflege deutscher Sprache und deutschen Unterrichts in unseren höheren Schulen begleitet und stehen nun an dem Punkte, Ausschau zu halten, was von dem Erbe unserer Väter besonders nutzbar gemacht und lebenspendend werden kann.

Zunächst auf dem Gebiete der Grammatik. Sie ist die älteste Tochter des deutschen Unterrichts und sie erscheint zunächst als dienende Magd des fremdsprachlichen, besonders des lateinischen Unterrichts. Daß sie diese Stellung auch heute noch vielerorten einnimmt, darüber lasse man sich nicht durch Höflichkeitswendungen der Orthohumanisten hinwegtäuschen und auch nicht durch die amtlichen Weisungen, die meist tauben Ohren predigten, wenn sie mit Nachdruck den Wert des deutschen Unterrichts hervorgehoben haben. Die deutschen Stunden sind auch heutzutage vielfach nur ein matter Abklatsch fremdsprachlichen Betriebes. Das sollte anders sein. Nicht nur an vereinzelten, sondern an allen Stellen sollte sich dieser Unterricht eigenartigen Betriebes erfreuen, sollte er nicht fremde Pfade gehen, sondern die Wege der Heimatkunst. Auf den unteren und mittleren Klassen sollten immer mehr kerndeutsche Beispiele in ihre Rechte treten und von ihnen ausgegangen werden zu packender Belehrung; die zusammenhängende Lektüre aber hat man zu schützen vor zerhackender und zerstampfender grammatischer Unterweisung. Lehr- und Denksätze, Sprichwörter, sprichwörtliche Redensarten, volkstümliche Wendungen, geflügelte Worte und Dichterworte überhaupt sollten sich gehalt- und gedankenvoll, sinnreich, humor- und poesievoll möglichst scharf und schlagend, kurz und bündig in den Dienst deutscher Grammatik stellen. Das Eigenartige haftet ja besser im Gedächtnis als das Alltägliche, Schale und Geistlose, weil es Gedankenfrische und Aufnahmefähigkeit weckt, weil dabei die schaffende Tätigkeit der Phantasie der grübelnden Tätigkeit des Verstandes vorauseilt und weil jene dem Kunsttriebe schöpferischen Sprachgeistes näher liegt, der das Jugendliche und Anschauliche mehr liebt als alternde und verblassende Systematik.[1]) Für diese Art Grammatikbetrieb läßt sich auch Jakob Grimm als Gewährsmann gewinnen (vgl. S. 258). Denn nach Grimms Wünschen stören wir nun nicht

mehr „die freie Entfaltung des Sprachvermögens" in den Kindern und verkennen nicht mehr „eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt und sie in den Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will". Nun beachten und achten wir seinen schönen Satz, daß „die Sprache gleich allem Natürlichen und Sittlichen ein unvermerktes, unbewußtes Geheimnis ist, welches sich in der Jugend einpflanzt und unsere Sprachwerkzeuge für die eigentümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimmt". Nun lenken wir die Jugend nicht weiter durch die abgezogenen, matten und mißgegriffenen Regeln der Sprachmeister, wir lassen sie vielmehr unter Umständen dem „gemeinen Bauer zuhören, der vor sechshundert Jahren schon Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewußt" und sie als Sprichwort oder volkstümliche Wendung niedergelegt hat im Sprachschatze, der das Erbe unserer Väter bildet. Bilden wir so unseren Grammatikbetrieb aus, dann wird es (vgl. Mützell S. 299) kein Traumbild mehr bleiben, wenn „man hofft, daß nicht bloß der Ausdruck, nein, das Leben des einzelnen an Innerlichkeit, an Tiefe, an Naturwahrheit gewinnen müsse, wenn das Gefühl, das Bewußtsein von dem ursprünglichen Inhalte unserer Wortstämme durch das Zurückgehen auf die alten Fundgruben deutschen Geistes und Lebens angeregt würde, wenn das Volkstümliche, das sich in den unteren Schichten noch erhalten hat, mit der Belebung des uralt Volkstümlichen sich im Bewußtsein der Gebildeten zu einer vollen Einheit verbinde". Der Forschung volkstümlicher Sprache wenden sich heute mehr denn je unsere Wissenschaft und unsere Akademieen der Wissenschaften zu, weil ein Kleinod der Sprache nach dem anderen verloren zu gehen droht, weil die vorrückende Kultur und ihre scharfe Luft, weil die Gleichmacherei in Schule, Heer und Presse, weil die Landflucht und die großen Städte uns allmählich um unsere sprachlichen Heimatswerte bringen. Unsere Sprache droht farbloser zu werden wie unsere Trachten, das Verständnis für die Schönheiten muttersprachlicher Denkmäler droht zu schwinden. Soll die deutsche Schule demgegenüber mit verschränkten Armen dastehen, sollen wir nicht vielmehr mit allen Kräften dahin streben, Heimatskunst auch in unserer Sprache und in unserem Sprachunterricht zu pflegen, indem wir den bisher oft so öde betriebenen Grammatikunterricht beleben mit stilistischer Fülle? Schön und treffend sagt R. M. Meyer[3]) am Schlusse seiner Stilistik: „Die Stilistik als Lehrbuch zum guten Schreiben ist durch die guten Schriftsteller, die nichts von ihr wissen wollten, und die schlechten, die sich an sie hielten, gleichmäßig um ihren Ruf gekommen. Die Stilistik als wissenschaftliche Disziplin, als vergleichende Syntax, als empirische Grundlage der Kritik am sprachlichen Ausdruck — diese Stilistik hat ihre Laufbahn erst begonnen. . . . . Möge dieses Buch dazu helfen, das andächtige Lesen in den besten Werken unserer reichen Prosa zu fördern, und mit der Andacht des Lesens die Liebe zu unseren großen Meistern!" Fügen wir hinzu,

die Liebe zu dem volkstümlichen Sprachschatze unserer Väter. Eine solche Andacht sollte auch in dem Grammatikunterricht einziehen, damit jenes Erbe der Muttersprache zu einem täglichen geistigen Rüstzeuge sich ausbilde. Dazu stärkt aber nicht langweilige und schleppende Wüstenwanderung durch öde grammatische Systematik, sondern Wanderung durch die Mannigfaltigkeit von Berg und Tal inhaltsreicher Beispiele.

Mit dieser Betonung stilistischer Hilfskraft für den Grammatikbetrieb bilde ich mir nicht ein, etwas Neues zu sagen oder gar „Epoche zu machen", wohl aber glaube ich altes Gold damit zu seinem Werte zu bringen. Schon vor mehr als hundert Jahren hat der Freund Goethes K. Th. Moritz (S. 148) darauf hingewiesen, daß, was wirklich schön gesagt, auch schön gedacht sein müsse. Um diesen Grundsatz mit Leben zu füllen, dazu gelange man durch Übung an häufigen Beispielen; um den Ausdruck zu bilden, müsse man auf Dichterschönheiten Rücksicht nehmen; auch die trockensten Geschäfte könnten durch die Art ihrer Bearbeitung interessant und wichtig werden; die Lebhaftigkeit und Geschwindigkeit, seine Gedanken zu ordnen, die der Dichter besitze, schade keinem Stilisten, auch dem Geschäftsmanne nicht, weil die Natürlichkeit des wahren Dichters — und auch das Volk in seiner sprachbildenden Kraft hat etwas vom Dichter in sich — in allen Stilformen als Hauptgrundsatz zur Geltung komme. Durch Beobachtungen an Musterbeispielen und an mißratenen Beispielen wies er den Stilübungen und damit, da die Satzlehre nichts weiter als elementare Stilistik ist, der Grammatik neue Wege, die denn nach ihm Meierotto (S. 149) weiter verfolgte und die allemal dann, z. B. auch auf der bekannten ostpreußischen Direktorenkonferenz vom Jahre 1831 (S. 284), beschritten wurde, wenn das Interesse für den deutschen Unterricht mit größerer Lebhaftigkeit zutage trat. Gegen das Ende des 19. Jahrhunderts rücken solche Gedanken sieghafter vor;[4]) sie werden für die unteren und mittleren Klassen immer mehr maßgebend.

Für die oberen Klassen wird die Schule der Zukunft nicht darauf verzichten können, „die Jugend unseres Volkes, die einmal bestimmt ist, seine geistigen Führer zu stellen, in das geschichtliche Verständnis der deutschen Sprache einzuführen"[5]) und die lebende Sprache an Tiefe der Empfindung und Bedeutsamkeit des Ausdrucks durch die Einsicht in ihre geschichtliche Entwickelung zu fördern. Was über diesen Zweig des deutschen Unterrichts oben (S. 293 ff.) gesagt ist, bedarf hier nicht der Wiederholung: die Wortführer für diesen Unterricht: Thiersch, Schmeller, Hiecke, von Raumer, Mützell, Müllenhoff, Hildebrand, Lehmann verdienen ernste Beachtung und schließlich auch (1849) die prophetischen Worte J. Grimms (S. 304), daß, wenn wir einig und mächtig geworden — und das sind wir doch heute —, der Augenblick herannahen werde, wo auch die deutsche Sprache dem ganzen Volke zu Fleisch und Blut gehe und nicht länger nur verstohlen und matten Niederschlages, sondern mit vollem Segel in alle unsere Bildungsstätten bleibend einziehen dürfe.

Die deutsche Grammatik im Unterrichtsbetriebe der höheren Schulen bedurfte längerer und wärmerer Worte an dieser Stelle; denn sie hat lange Zeit an vielen Orten die Stellung des Aschenputtels eingenommen. Glücklicherweise ist ihr aber auf ihrer Mutter Grab das Haselreis zum schönen Baum erwachsen, der sich allmählich zu rütteln und zu schütteln weiß, um das Gold und Silber der Sprache dahin zu werfen, wo es seine Wertung finden kann.

Besser und viel höheren Hauptes sind auf höheren Schulen zunächst im engsten Bunde mit den alten Fremdsprachen die rhetorischen Übungen gefahren. Sie haben in früheren Zeiten im fremdländischen Gewande antiker Rhetorik lange Zeit die höheren Schulen beherrscht und mit schwulstigem Bombast und Wortgeklingel zeitweise arg tyrannisiert. Mit Einführung des Abiturientenexamens sehen wir mehr und mehr die Sachbehandlung und logische Gliederung vor rhetorischen Gesichtspunkten hervortreten und zugleich eine reiche Mannigfaltigkeit in der Wahl der Aufgaben. Im Laufe des 19. Jahrhunderts bewegen sich allmählich die Aufsätze nach zwei Richtungen.[6]) Die eine, gemäßigtere und naturgemäßere, sieht in dem Aufsatze und auch in den mündlichen Vorträgen, die ihn begleiten oder vorbereiten, nicht eine treibhausartige Einrichtung, sondern das natürliche Ergebnis der im Unterricht gewonnenen Erfahrungen, die das Bedürfnis haben, zu schlichtem Ausdruck zu gelangen. Die andere Richtung (ihr hervorragendster Führer war E. Laas) drängt ungestüm vorwärts und nach oben und kann nicht früh und nicht stark genug die Jugend zu selbständigen Produktionen anhalten. Beiden dient im wesentlichen der Unterrichtsstoff als Grundlage, beide Richtungen streben danach, daß der Deutschlehrer Gelegenheit hat, sich an ein anderes Unterrichtsfach, z. B. die Fremdsprachen oder die Geschichte, anzulehnen, beide wollen die deutschen Klassiker pflegen und zur Fundgrube für die schriftlichen und mündlichen Versuche machen, beide wollen aber die allgemeinen Themata, welche auch die Lebenserfahrungen des Schülers heranziehen, nicht ausgeschlossen wissen. Dabei will die erstere Richtung das Produktionsvermögen des Schülers nur in bescheidenem Maße heranziehen, die andere aber will die Schüler auch an schwierigere Fragen heranführen und sie zu eigenster Beurteilung und Entscheidung ermächtigen. Mit diesen beiden Strömungen hängt zusammen die Wertschätzung gerade der Leistung im deutschen Aufsatz. Die erstere Richtung schätzt den Aufsatz mehr neben anderen Leistungen; die andere Richtung betrachtet ihn als die Leistung, die über allen steht und vor allen anderen Leistungen den Ausschlag geben soll. Die letztere Auffassung trat, geleitet durch die hochgedachten, aber mit dem praktischen Schulleben und den Ansprüchen, die man an die Jugend machen kann, nicht in nächster Fühlung stehenden Worte des Kaisers auf der Berliner Konferenz von 1890 und in den preußischen Lehrplänen von 1892 stark hervor. Zu maßvollerer Anschauung kehrten die Lehrpläne von 1901 zurück. Sie nahmen, weil sie berücksichtigen,

daß Jugend noch nicht alle Tugend haben kann, weise Rücksicht darauf, daß gerade die deutschen Arbeiten, besonders die Prüfungsarbeiten, von der zufälligen Beschaffenheit des Themas, von Stimmung und Aufgelegtheit des Schülers abhängen. Auch der Schüler hat, wie der Erwachsene, besonders wenn er sich in mündlichen oder schriftlichen Stilübungen bewegt, seine glücklichen oder unglücklichen Stunden; auf keinem Gebiete kommen Entgleisungen so leicht und unvermutet; nirgendwo rächen sich so sehr die unfruchtbaren Zeiten, in denen der Genius mit seinen Gaben kargt. Aber noch andere Erwägungen kommen hinzu, die uns mahnen und die offenbar die Lehrpläne von 1901 gemahnt haben, die Sophrosyne als Lenkerin der Forderungen zu wählen. Bei im übrigen gut beanlagten Schülern platzt gerade auf dem Gebiete eigener Produktion „der geistige Fruchtknoten" oftmals erst spät. Schüchterne und ängstliche Naturen bewegen sich linkisch und unbeholfen. Entweder sind sie überhaupt noch zu zaghaft, zu bescheiden, zu wenig selbstbewußt und zu keusch, um die innere Welt ihrer Gedanken in Formen zu fassen, die der Kritik des — stellenweise recht unbarmherzigen und rücksichtslosen — Lehrers auszusetzen sind. Oder sie verhalten sich diesem oder jenem Thema gegenüber unschöpferisch, weil es ihnen nicht nahe genug liegt und den Keimen, die in ihnen schlummern, nichts Lebenerweckendes und Förderndes bieten. Kommen solche Schüler vor das richtige Thema oder im Leben vor die richtigen Fragen, so zeigen sie eine erfreuliche und überraschende Sicherheit auch in der Beherrschung der sprachlichen Mittel. Wer diese früh hat, ist eben gut begabt oder er macht, oberflächlich wie er ist, schöne Worte, die nur den Gecken fröhlich machen.

Solche Erwägungen geben uns Winke für die Zukunft: nirgendwo ist die Freiheit der Bewegung so angebracht, wie auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts, insonderheit beim deutschen Aufsatz, nirgendwo ist Zwang und Einseitigkeit so vom Übel, wie hier, auch Einseitigkeit in der Wahl der Fundgruben zu Aufsatzstoffen. Die Literaturthemata, die heute stark vorherrschen, sind sehr gut und nützlich; aber ihre ausschließliche Vorherrschaft ist vom Übel; ihr Monopol hat uns die Aufsatzfabriken ins Land gebracht, besonders wenn sie noch zu allem anderen nur an unsere klassische Poesie anknüpfen und diese zerhacken, zerkneten, „zerklären", anstatt sie durch feines Anfassen zu verklären. Mit Recht hat Paulsen,[7]) der einen feinen Blick in solchen praktischen Fragen hat, darauf aufmerksam gemacht, daß die Aufsätze sich zu wenig an die Prosa anschließen: „Neben der Dichtung wären in größerem Umfange auch Prosaschriften lehrhaften Inhalts zu benutzen; sie hätten, neben der sachlichen Belehrung, vor allem auch die Aufgabe, in der scharfen Gliederung und in der präzisen Auffassung und Formulierung eines Gedankenzusammenhangs zu üben. Der Schüler hätte darin Muster der Disposition und der Ausführung für kleine Darstellungen oder Untersuchungen. Lesebücher von der Art, wie sie jüngst von P. Cauer oder Chr. Muff[8]) zusammengestellt sind, würden den Stoff für solche

Übungen bieten. Vorträge und Abhandlungen aus allen Gebieten, philosophische, ästhetische, geschichtliche, biographische, philologische, literatur- und kunsthistorische, auch geographische und naturwissenschaftliche würden sich darin finden. Und neben der abhandelnden Darstellung würden auch andere Formen vertreten sein: die Rede, der Dialog, die Kritik, die Erzählung, die Biographie, der Brief. Und natürlich würde gar nichts hindern, auch Übersetzungen aus alten und neuen Sprachen zu verwenden. So wären die platonischen Dialoge, die uns jetzt fast ganz verloren gehen, für Dispositions- und Definitionsübungen vortrefflich zu benutzen. Und selbstverständlich diente auch die Lektüre in den Fremdsprachen auf der Oberstufe in gleicher Weise der humanistischen Bildung." Paulsens Anregungen sollten wohl beherzigt werden, zumal auch geschmackvolle Prosasammlungen in kleineren Bändchen heutzutage leicht zugänglich sind, die Wechsel, Mannigfaltigkeit und Freiheit der Bewegung in den deutschen Unterricht der oberen und auch der mittleren Klassen zu bringen geeignet sind. — Und schließlich dürfte noch eins für dieses Unterrichtsfeld zu beachten sein: die Welt von heute hat sich stärker der Wirklichkeit zugewandt als die Welt von gestern und vorgestern. Die Welt der Schule sollte sich dieser Tatsache nicht verschließen und auch die Anweisung nicht versäumen, wie man wirkliche Situationen in den sprachlichen Darstellungen wiedergeben kann. Wir haben einen Meister und Erzieher auf diesem Gebiete gehabt — unsern ersten Reichskanzler, den Fürsten Bismarck. Sollen nicht unsere Schüler von dieser im besten Sinne realen Wendung deutschen Vorstellungs- und Darstellungsvermögens auch ihren Nutzen ziehen, sollen wir nicht auch nach dieser Richtung suchen, um Wege zu finden, auf welchen wir unsere Schüler geschickt machen zu bildsamer Ausdrucksfähigkeit? Unter diesem Gesichtspunkte werden die deutschen „Facharbeiten" (S. 353 oben und unten) immer mehr in die richtige Beleuchtung und Würdigung rücken, weil sie eine gute Vorübung dafür sind, daß ein gebildeter junger Mann im späteren Leben einen verständigen kurzen und klaren Bericht und ein ebenso gearbeitetes Protokoll oder einen gleichwertigen Brief schreiben kann. Hat nicht schon Ph. Wackernagel (S. 369) vor mehr als einem halben Jahrhundert diese Richtung uns gezeigt und vor den unnatürlichen, aus der Luft gegriffenen Themen gewarnt? Mit Recht hat denn auch O. Apelt (a. a. O.[2], S. 34) jüngsthin in diesem Sinne auf die Worte der Gräfin an Max im Wallenstein hingewiesen:

> „Doch muß ich bitten, einige Blicke noch
> Auf diese ganz gemeine Welt zu werfen,
> Wo eben jetzt viel Wichtiges geschieht."

Und nun zur jüngsten Tochter des deutschen Unterrichts, dem **Lesestoff**. Hier kommt es vor allen Dingen auf Vermeidung von Fehlern und falscher Behandlung an, die diesem Unterrichtsgebiete vielfach zuteil geworden ist und arg geschadet hat. Der Lesestoff gibt zu oft den Schülern

in der Klasse nichts zu arbeiten; die deutschen Stunden sind nicht selten die reinen Unterhaltungsstunden; in ihnen wird viel Zeit totgeschlagen; die Schüler fühlen sich nicht genug herausgefordert, ihre Kräfte zu üben; und angeregt und herausgefordert werden — mag man sagen, was man will — wollen sie nun doch einmal, danach sehnen sie sich, wenn sie richtige deutsche Jungen sind. Wenn aber der Schüler das Dargebotene ohne alle Mühe begreifen kann oder aber zu begreifen glaubt, dann hat er im besten Falle leichten Genuß, im schlimmsten Falle Langeweile. Nach dieser Seite hin bedarf es des Wandels; und deshalb täte es unserer Jugend gut, wenn sie sich auch den alten Sprachdenkmälern einmal wieder zuwenden könnte, wo der Genuß nicht so leichten Kaufes zu holen ist.

Und ein zweites! Wir dürfen an unsern Dichterwerken nicht soviel schulmeistern und dadurch der Jugend die Freude an den edelsten Dichtungen nicht verderben. Das geschieht aber, wenn wir zu viel kommentieren, erklären, zerfasern, zerfetzen und wenn wir als unleidliche „Schuldschnüffler, Textgründlinge und Aufbauarchitekten" auftreten und die Dichtungen mit allen Qualen der Formalstufen mißhandeln. Auch vor Verfrühung edler Lektüre ist zu warnen, vor Hermann und Dorothea bei grünster Jugend, vor Überfütterung mit Poesie, vor ihrer rein verstandesmäßigen Behandlung und vor Mißbrauch schönster Poesie zu Moralpredigten. Man kann nicht genug dazu tun, die Poesie vor den Pedanten zu retten und der unmittelbaren Wirkung poetischer Kunstwerke ihr gutes Recht zu sichern. Auch sollen wir nicht durch zu harte und schulmeisterliche Einprägung den Schmelz der Dichtung vernichten. Dann sollen wir auch, wie schon berührt ist, die Prosa nicht allzusehr zurückstellen hinter der Poesie, die ja vielfach im stillen Kämmerlein besser wirkt als in der Schulstube. Die Prosa gibt eine wertvolle Erweiterung des Gedankenkreises, sie führt ein in die beste Gedankenwelt unserer Zeit in nationaler Spiegelung und Ausprägung. Hier ist so recht der Tummelplatz geistiger Gymnastik, da die Anstrengung des Eindringens auch in schwierige Gedankengänge nicht erspart werden soll und auch logisch und stilistisch vorbildliche Wirkung zu erzielen ist, hier geschieht dasselbe in größeren Zusammenhängen, wie in der Grammatikstunde (S. 424 ff.) in knappen und bündigen Beispielen. Auch in der Wahl der Lesestoffe soll man, je weiter hinauf in den Klassen, um so weniger engherzig sein. Unser junges Geschlecht hört da draußen viel von unserer neueren, unserer modernen Literatur. Vogel-Strauß-Pädagogik können wir demgegenüber nicht treiben. Nähern wir uns doch ja auf diesem Gebiete recht freundschaftlich unserer Jugend; sonst entfernt sie sich innerlich immer mehr von uns. Es ist deshalb verkehrt, der nachgoetheschen Zeit, ja auch der Dichtung der Gegenwart nicht die gebührende Aufmerksamkeit zu schenken, wo sie die Kreise der Schule fördernd oder auch störend berührt. Hier hat der Deutschlehrer als getreuer Eckart seines Amtes zu walten. Überhaupt liegt keinem Lehrer wie dem des Deutschen so die

Pflicht ob, die richtige Mitte zu finden zwischen der gegebenen amtlichen objektiven Richtschnur und der Wirkungskraft persönlichster Art, die sich miteinander vertragen müssen und vertragen können. Denn der gesetzlichen Richtschnur gerade für das Deutsche ist niemals mit mechanischer Handhabe gedient; dieser Unterricht erfordert wie kein anderer individuelles Gepräge. Gegen Mißgriffe und gegen schrankenlose Liebhabereien bilden die Lehrpläne ein heilsames, wenn auch kein tyrannisches Gegengewicht.[9]) Auf diesem Lehrgebiete ist also die Anregung, die sich bis in die Privatlektüre des Hauses erstrecken soll, das Beste und Wichtigste. Eins allerdings werden wir stets bei allem Wirken in diesem Fache uns sagen müssen: es handelt sich hier immer nur um Annäherungswerte. Nirgendwo bleibt unser Wissen, Können und Empfinden so Stückwerk wie im deutschen Unterricht. Der Gedanke, eine schwere Kunst zu treiben, die zu hohen, kaum erreichbaren Zielen führen soll, wird Bescheidenheit verleihen, aber auch den Willen, mit ganzem Ernste sich dieser Kunst zu widmen. — Um sie in diesem Geiste zu üben, werden wir auf die Dauer eine Grenzwissenschaft nicht entbehren können. Die Philosophie wird in den deutsch-humanistischen Schulen, gymnasialen oder realen Charakters, wieder mehr Raum finden müssen. Was Österreich und Württemberg und andere Länder können, das werden Preußen und andere Staaten sich nicht nehmen lassen dürfen, um so weniger, als das Fachstudium auf unseren Universitäten heute so in den Vordergrund tritt, daß die meisten studierten Männer ihr Leben lang ohne philosophische Bildung bleiben; für diejenigen aber, die von unseren höheren Schulen unmittelbar ins Leben übertreten — ich denke an die zahlreichen Offiziere, Gewerbetreibenden und Kaufleute —, ist es auch wahrhaftig kein Schaden, wenn sie „philosophieren" gelernt haben. Das hat schon Bernhardi (S. 358) gefordert, wenn er sagt, die Philosophie könne der Jüngling entbehren, aber kein gebildeter Mensch des Philosophierens. Die Schule hat auch aus einem anderen Grunde in dieser Richtung ernste Sorge aufzuwenden.[10]) Das Vertrauen, das die Philosophie mit dem Zusammenbruch der spekulativen Systeme verloren hat, ist wieder im Wachsen, besonders auf seiten der wissenschaftlichen Forschung. Denn jenseits der Grenzen der Einzelforschung liegen Fragen, die gelöst werden können und müssen; überall beginnt man von den Spezialwissenschaften aus zu philosophieren, von der Mathematik und Physik auf Erkenntnistheorie, von den beschreibenden Naturwissenschaften auf Biologie, von der Physiologie auf Psychologie, von der Rechts- und Staatswissenschaft auf Ethik. Da geht es doch nicht anders, als daß die höheren Schulen auf eine Propädeutik in irgendeiner Form ihre Gedanken und ihre Sorgfalt wendet. Dem deutschen Unterricht ist diese Propädeutik nahe verwandt und ist ihr ein wichtiges Grenzgebiet. Eifrige Ausschau in dieses anzustellen, wird er sich nicht nehmen lassen dürfen.

Wie steht es nun mit der Verwirklichung dieser Wünsche? mit der Lösung dieser Fragen? Sollen wir auf neue Schulkonferenzen, auf neue

Lehrpläne, auf neue Anordnungen und Weisungen vom grünen Tische warten? Das wäre verkehrt. Selbst ist der Mann. Die Schule selbst, auch die Hochschule, muß diese Sache kräftiger anfassen. Die Hochschule, indem sie den zukünftigen Deutschlehrern nicht nur Gelegenheit bietet, sich als Germanisten, als deutschsprachliche Philologen auszubilden, sondern auch als Lehrer, die den deutschen Unterricht von der philosophischen Seite her anzufassen und zu beleben wissen. Und sollte das hier und da auf Hindernisse stoßen, dann, hoffen wir, werden Ferienkurse, wie sie die exakten Wissenschaften und die neueren Fremdsprachen schon lange kennen, auch für die Deutschlehrer einspringen, um ihnen die Anregungen zu geben, deren sie bedürfen. — Die höheren Schulen selber und ihre Verwaltung können aber auch ein gut Teil beitragen zur Förderung der Fragen, die der Lösung bedürfen. Der Freiheit der Bewegung muß hier überall, wo die rechten Männer stehen, ihr Recht werden; es muß verhütet werden, daß auf diesen Unterricht der Meltau des offiziellen Mechanismus, des kleinlichen Regierens und Korrigierens fällt. Besonders nötig wird es sein, daß die Reifeprüfung mit zartester Rücksicht auf tüchtiges Sonderleben, wo immer dieses sich zeigt, von den Regierungskommissaren und von den Prüfenden gehandhabt wird. Es müssen Mittel und Wege gefunden werden, daß hier nicht alles über einen offiziellen Kamm geschoren wird, daß selbständigem Leben entgegengekommen wird mit dem Vertrauen, das tüchtiger ehrlicher Arbeit gebührt. Zeigen die Behörden und ihre Vertreter hier immer nur Mißtrauen und wieder nur Mißtrauen, auch da, wo es gar nicht am Platze ist, dann wundere man sich nicht, daß dieses Mißtrauen die Aufsatzfabrikation mit ihrem unlauteren Treiben lebhafter in Betrieb setzt, als es für ehrliche Erziehungsarbeit gut ist. Wer keinem glaubt, überall Unredlichkeit wittert und ihr vorbeugen will, wo sie gar nicht vorhanden ist, wer nirgendwo an reelle Bedienung glaubt, der soll sich nicht wundern, wenn der Teufel der Unredlichkeit und der Täuschungsversuche, da er beständig eingeladen ist, sich für verpflichtet hält, der Einladung Folge zu leisten und dem Argwohn die Lüge nachzuliefern. — Sollte nun im Laufe der Zeit sich herausstellen, daß die Stundenzahl nicht ausreicht für die Erfüllung der Forderungen, die ein nach reichen Ergebnissen trachtender Unterricht im Deutschen mit Einschluß der philosophischen Propädeutik erheben wird, so fordere man an den Stellen, wo sich Gewähr für jene Ergebnisse bietet, mehr und lasse getrost die Kosten — und gar groß werden sie ja nicht sein — andere Unterrichtsgegenstände tragen, die unserem Herzen nicht so nahe liegen, und man lasse sich nicht betören und stören durch die beliebte Wendung, daß es „die paar besonderen Lehrstunden auf dem Lektionsplan auch nicht machten". Es gab ja Zeiten, wo eine solche Wendung ihre Berechtigung hatte, wo man solche Lehrer, die für das Deutsche unfähig waren, am besten in dem Pauksaal verschwinden ließ, wo lateinische Grammatik ohne viel Verstand selbst an den wertvollsten antiken Klassikern gedrillt wurde, und wo man diesen Abschub undeutscher

Kräfte dadurch fertig brachte, daß man die fremdsprachlichen, besonders die lateinischen Stunden geschickt mit den deutschen Stunden zum Schaden dieser summierte. Diese Zeiten sind sicherlich für immer vorbei und man dreht hoffentlich den Spieß, wenn's sein muß, nunmehr bald zugunsten des Deutschen um und vollzieht jene Aufrechnung da, wo tüchtige Männer am richtigen Platze sind, zugunsten des Deutschen, um durch große Muster Nacheiferung zu wecken und dem Urteil über diesen Unterricht höhere Gesetze zu geben.

Es handelt sich hier nicht etwa um einseitige Sonderlingsträume und phantastische Luftschlösser, sondern um ernste Wünsche, die wir in den zwanziger Jahren und um die Mitte des 19. Jahrhunderts sich lebhaft regen sahen. Diese Wünsche haben jetzt nur eine größere Dringlichkeit und eine ernstere Lebensberechtigung angenommen, seitdem im größten Teile Deutschlands den höheren Schulen gymnasialen und realen Charakters die Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung zuerkannt ist und für beide Schularten ein fester verbindender Einheits- und Schwerpunkt zu schaffen ist, um den sich unsere deutsche Bildung zusammenschließend lagern soll. Noch einmal möge R. Hildebrand gehört werden mit Worten, die er bei Begründung der Zeitschrift für den deutschen Unterricht vor 20 Jahren gesprochen hat, in einer Zeit, da der Abstand in der Abschätzung der beiden Schulrichtungenr weit größer und der Dualismus und der Zwiespalt weit schroffer und schärfer als heutzutage war: [11])

„Zwischen dem Gymnasialwesen und dem Realschulwesen ist ein Streit im Gange, der manchmal schon aussieht wie der nun beliebte sogenannte Kampf ums Dasein in der Fassung, daß der Bestand und das Gedeihen des einen Teils abhänge von der Vernichtung des anderen. Und doch zeigen sich beide Richtungen, wenn man geschichtlich zurückblickt auf den Gang der Dinge, so natürlich aus den Verhältnissen erwachsen, wie es nur denkbar ist, wie Brüder aus einer Familie, von einem Vater, allenfalls aus verschiedener Ehe entsprossen. Ich kann und mag mich in den Streit des älteren und jüngeren Bruders nicht tiefer einlassen, ich bin für mich nur immer bemüht gewesen, wenn der Streit an mich kam, mir über die Berechtigung beider klar zu werden, wie sie abzugrenzen wäre zur Verständigung, und womöglich über den Punkt oder Boden, auf dem beide sich als rechte Brüder einigen könnten, daß sie einander in die Hand arbeiteten; habe ich doch beiden Richtungen nahe genug gestanden, um mich für unparteiisch und unbefangen halten zu dürfen. Wo soll aber der eine Arbeitsboden für beide anders zu finden sein als im Geist und Gemüt der deutschen Jugend, für deren Ausbildung, also für die Zukunft der Nation, beide Richtungen verantwortlich sind? Der deutschen Jugend, denn was ihr auch zugeführt wird an Wissen und Können von dieser und jener Seite, in der einen wie in der andern Richtung, das alles soll und muß doch zuletzt dem deutschen Wesen des Ganzen zugute kommen? Und wenn beide Richtungen schon mehrere Wissensgebiete und Lehrfächer gemeinsam haben, wie Religion, Geschichte, Geographie, Mathematik usw., wenn auch zum

Teil in verschiedener Fassung oder Haltung, ist nicht das Gemeinsamste, das entschieden eine für beide im deutschen Unterricht gegeben? Soll im Ziel dieses Unterrichts ein Unterschied sein hier und dort? ein verschiedener Stil, ein verschiedener Lessing, Schiller usw.? In den Wegen dahin mögen Verschiedenheiten walten hier und dort, aber das Ziel ist doch nur eins? So will mir's denn scheinen, als könnte unserer Zeitschrift auch nach dieser Seite eine wichtige Aufgabe zuwachsen, in dem leidigen Streite die Verständigung und Versöhnung herbeiführen zu helfen, indem sie den einen Boden, auf dem sie zu finden ist, wacker bearbeitet und dabei den Streit selbst im stillen übersieht, ich möchte sagen überhöht und dadurch überwinden hilft.

Daß diese Versöhnung auf diesem Boden zu finden sei, mag noch Zweifeln begegnen, die denn gründlicher zu behandeln wären, wozu jetzt nicht Zeit ist; auch müßten die Zweifel erst von anderen bestimmt ausgesprochen sein. Aber von einer Seite läßt sich der Gedanke wohl gleich noch sicherer stützen, und ich mache in der Kürze den Versuch dazu. Wenn sich die eine Richtung nach dem Realismus benennt (ursprünglich doch als Gegensatz zum sogenannten Verbalismus gemeint), kann die da herrschende Pflege der in der Gegenwart gegebenen Tatsachen, Verhältnisse und Bedürfnisse des Idealen entbehren, wenn etwas Ganzes herauskommen soll? Wo anders aber soll ihr das gegeben sein, als in der Pflege des deutschen Unterrichts, aufgefaßt als Pflege des Besten, Höchsten und Tiefsten, das sich unser Volk in Sprache und Literatur zusammengelebt hat und das von selbst in sich weiter weist auf die höchsten Ziele hin, die es für den Menschen überhaupt gibt im Leben wie im Geiste? Wenn aber die andere Richtung das Ideale für sich in Anspruch nimmt — wer hört das nicht gern in einer Zeit, wo das Ideale aus einem einst anerkannten Herrscher in der Geisteswelt nun bei vielen zu einem Geächteten wird oder zu einem gemeingefährlichen Gegner, dem man den Krieg erklärt und der einer ganzen Richtung der neuesten Zeit schon für zum Tod verwundet gilt oder gar für tot auf Nimmerwiederkehr? Und doch, wie jede Strömung, die im Zeitgeist auftaucht, auch die krankhafteste, auf ein unbefriedigt gebliebenes Bedürfnis der Zeit weist, dessen Befriedigung man nachholen muß, so spricht wohl auch aus jener Erscheinung nur das durchbrechende Gefühl, daß unsere Väter das, was sie ideal nannten und was an sich nie und nimmer und nirgends wirklich zu entbehren ist, an falscher Stelle gesucht hätten, d. h. in unerreichbarer Ferne in den Wolken oben oder weit draußen hinter den Bergen; in der Nähe, im Leben, in sogenannter greifbarer Gegenwart will man's nun haben und hat sein Recht dazu, auch wenn man's nicht so nennt und da wieder an falschen Stellen sucht, wozu besonders der nun beliebte Begriff greifbar verleitet, der das Stichwort einer ganzen herrschenden Richtung geworden ist. Das Stichwort, mit dem einst die erneuten Studien des Altertums ins deutsche Leben eintraten, studia humanitatis, humaniora, war doch auch nichts anderes: ‚mehr Mensch' zu werden, ‚höhere Menschheit' zu

erreichen, um in der Sprache des 18. Jahrhunderts zu reden, das war das neue Ziel, das befreiend und richtend die Geister eroberte. Aber eben unser 18. Jahrhundert, in dem dieser Begriff wieder auftritt als Zusammenfassung alles erstrebten Höchsten, verlegte ihn auch aus der antiken Ferne in die eigene Nähe, aus der Bücherstube ins Leben hinaus, und wenn noch Goethes Freund K. Ph. Moritz den Horaz sein ‚Gebetbuch der Menschheit', d. i. humanitatis, nennt (Anton Reiser 5, $_{86}$, nicht ohne Widerspruch eines Kollegen am Gymnasium), so wurden das nun Lessing, Goethe, Schiller. Und deutlich spricht Schiller diese Verlegung aus, der selbst die Bewunderung des Altertums, des Griechentums gründlich genug durchgemacht hatte, in jenem Gedichtentwurfe für die Feier des Jahrhundertwechsels: ‚Ihm (dem Deutschen) ist das Höchste bestimmt, die Menschheit, die allgemeine, in sich zu vollenden, und das Schönste, was bei allen Völkern blüht, in einem Kranze zu vereinen' (es ist der Gedanke der Weltliteratur, den später Goethe in diesem Sinne pflegte); nachher wieder: ‚Er ist erwählt von dem Weltgeist, während des Zeitkampfs an dem ewigen Bau der Menschenbildung zu arbeiten': das ist offenbar das Programm, das er als Höchstes für sich selbst in Vereinigung mit Goethe für ihr gemeinsames Streben im Sinne trug und — uns als höchstes Ziel hinterlassen hat, das denn auch das Ziel unseres höheren Unterrichts sein muß, dem doch auch der allererste Unterricht schon vorbereitend dienen soll und kann.

Ergibt sich nicht daraus, daß der deutsche Unterricht für beide Richtungen des Schulwesens der gegebene einigende Boden ist? daß in ihm die eine für ihr Reales das zusammenfassende Ideale zu suchen hat, die andere aber für ihr Ideales den einzig gegebenen realen Grund und Boden? Ich kann's nicht anders sehen und bin schon seit langen Jahren dieser Überzeugung, die sich mir, als ich mitten im Schulwesen stand als Gymnasiallehrer, Jahr für Jahr fester von selbst herausgebildet hat."

Diesen schönen Worten fügte Rudolf Hildebrand fünf Jahre später,[12]) als die Zeitschrift in ihrem jungen Lebenslauf gleichsam auf einen höheren Absatz trat, einen Aufsatz über „Das Deutsche in der Schule der Zukunft" hinzu, den er also schloß: „Wenn nun das Deutsche, das Vaterländische, das Heimische und Eigene in den innersten Kreis unseres Erziehungswesens und damit unserer Bildung einrückt, wie das geschehen muß und zum Teil schon von selbst geschieht, so bedeutet das an und für sich gar nicht eine Änderung im Bestande und Inhalt unserer Bildungswelt, sondern nur in ihren inneren Verhältnissen, in denen eine Verschiebung nötig ist, welche die Natur verlangt und lange schon still von selber durchsetzt. Worum es sich eigentlich handelt, das hat Herman Grimm kürzlich treffend ausgesprochen: ‚Unsere Jugend hat bisher von Italien und Griechenland aus Deutschland betrachtet, sie muß von Deutschland aus Italien und Griechenland kennen lernen', als Schlußsatz eines Aufsatzes über die Schulfrage (Die deutsche Schulfrage und unsere Klassiker, Deutsche Rundschau 1888,

Maiheft), an dem man nur statt der Jugend die deutsche Geisteswelt überhaupt stehend denken kann.

Wir kommen, daran ist kein Zweifel mehr, endlich, endlich zu uns selbst, wie im politischen und nationalen Leben, so im Geistesleben, das ja vom nationalen schon mit eingeschlossen ist, und damit beginnt, das ist auch kein Zweifel mehr, ein neuer großer Hauptabschnitt unseres Lebens. Dabei gebührt es aber der Schule, die Führung zu übernehmen, wie sie im 16. Jahrhundert tat, als es galt, die griechisch-römische Welt dem Geiste als Bildungsstoff zuzuführen. Die damals begonnene Periode, die man gewöhnlich als die der Renaissance bezeichnet, läuft nun ab, wir erleben den Beginn einer neuen Periode, die eigentlich schon lange unter der Hand begonnen hat.

Der Himmel gebe unserer Schule und den dort waltenden Mächten den rechten Geist, daß es nicht einmal heiße, mit Schiller zu reden:

‚Aber der große Moment findet ein kleines Geschlecht'".

R. Hildebrand hat dem deutschen Unterricht also eine bedeutsame Zukunft zugeschrieben und dabei nachdrücklich hingewiesen auf die Einigung von Realismus und Idealismus, auf die Beseitigung des Kastengeistes der Schulformen, ihrer unseligen Spaltung und der törichten Vorurteile, die die deutsche Schulwelt bisher gleichsam in zwei Feldlager schied. Er hat ferner hingewiesen auf die große Bedeutung des deutschen Unterrichts für unser nationales Geistesleben.

Er hätte noch auf einen weiteren, auf den höchsten Beruf des deutschen Unterrichts aufmerksam machen können, auf seinen Beruf, auch die konfessionelle Spaltung in unserm Volke mildernd und versöhnend zu beeinflussen. Wer das Glück genossen hat, lange Zeit hindurch Schüler der verschiedenen Konfessionen im Deutschen zu unterrichten, der wird die Erfahrung gemacht haben, daß kein anderer Unterricht wie der deutsche die Kraft besitzt, die Gegensätze, die im religiösen Leben unseres Volkes vorhanden sind, auszugleichen, daß angesichts der Heroen deutschen Geisteslebens diese Gegensätze sich zu mildern pflegen. Nicht etwa wird das durch ausdrückliche Worte und unzarte Hinweise erreicht, sondern durch ehrfürchtiges Schweigen, wenn die Gedanken unserer Geisteshelden unsere Empfindungen auf eine höhere und innere Einheit deutschen Geistes, auf eine höhere religiöse Gemeinschaft der Seelen hinlenken und wenn wir mit den Dichtern uns auf einer höheren Warte als auf den Zinnen einer kirchlichen Gemeinschaft befinden. Ich denke an solche Empfindungen, wie sie sich regen in unseren Schülern, wenn sie die große Szene zwischen Nathan und dem Klosterbruder Bonafides lesen, wenn sie den tiefgehenden Versöhnungsakt miterleben, der in Goethes Orest unter der liebesstarken Einwirkung der Iphigenie sich vollzieht; ich denke an religiöse Stellen in Maria Stuart und der Jungfrau von Orleans, an die Fülle religiöser Gedanken im Faust, ich denke überhaupt an den ganzen reichen Gedankenkreis unserer Dichter, die, je mehr sie künstlerischer Vollkommenheit sich

nähern, um so mehr sich befreien von den Gedanken religiöser Trennung, welche dort unten die Erdensöhne scheidet, weil jene Dichter die gottbegnadete Gabe besitzen, den geistigen Kern von irdischer Schale zu lösen. Wenn man diesen tiefen Gedanken, wie sie sich bei unsern großen Geistern finden, mit Wärme nachgeht, so ist es, als ob die Schüler diese feinen religiösen Werte deutscher Poesie besser verstünden und herzlicher würdigten, als die strengen Formen und Formeln, an welche sie sich sonst in ihrem religiösen Leben und Empfinden zu gewöhnen verpflichtet sind; sie genießen im deutschen Unterricht eben das Glück der Entwickelung, die unser deutsches Geistesleben nach der einigenden Richtung hin erfahren hat. Diese Entwickelung hat eine gewisse Ähnlichkeit mit der Entfaltung der Lutherschen Bibelsprache. Luthers Bibelwerk — ursprünglich doch eine Art von Kampfesbuch, ein Schild und Schwert und eine feste Burg des Luthertums — hat im Laufe der Entwickelung seinen Samen weithin ausgestreut, auch über die Mauern der verschiedenen Konfessionen in die Stätten der Gegner; und der Samen ist hier unter den schönen Pflanzen im gegnerischen Lager zu Blumen aufgegangen, die nunmehr gemeinsamer Besitz sind. Die deutsche Schriftsprache, die in vergangenen Tagen hüben und drüben im Kampfe geübt wurde, nahm ihr Bestes von Luthers Schriftsprache an. Die Schulsprache nahm diese neuen Formen auf; die Werke unserer Klassiker zeigen ebenfalls überall die Spuren dieser Sprache, die bewußt und unbewußt eine Fülle von Gedanken, die mit ihr verwachsen sind, in das deutsche Geistesleben hineingezogen hat, an dem wir heute alle, wes Glaubens wir sind, teilnehmen. So hat die Geschichte der deutschen Sprache und des deutschen Unterrichts in stillem, folgestrengem Gange die junge Welt auf eine höhere Stufe innerer Gemeinschaft geführt; Aufgabe des deutschen Unterrichts ist es, weiter zu schaffen mit unmerklicher, aber auch unwiderstehlicher Gewalt, daß dermaleinst auch die religiösen Werte deutschen Geisteslebens nicht mehr als trennende Mächte, sondern als ein Band der geistigen Einheit empfunden werden.

[1]) ZfddU. 1887, S. 2—4. Von neuem abgedruckt in R. HILDEBRAND, Beiträge zum deutschen Unterricht, Leipzig 1897, S. 3 f. — [2]) A. MATTHIAS, Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht auf den drei untersten Stufen höherer Lehranstalten. 6. Aufl. Düsseldorf 1907, S. 2 f. — [3]) R. M. MEYER, Deutsche Stilistik (III, 1 dieses Handbuchs), München 1906, S. 232. — [4]) Vgl. z. B. Verhandlungen der Direktorenversammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen, XXXV. Band, Berlin 1890, Weidmann, S. 1—64. — [5]) PAULSEN a. a. O. II, S. 663. — [6]) APELT a. a. O.[2], S. 32. — [7]) PAULSEN a. a. O. II, S. 662. — [8]) PAUL CAUER, Deutsches Lesebuch für Prima, Berlin 1887. Auch ein Zeichen für die geringe Wertschätzung gediegenen deutschen Unterrichts, daß dieses vortreffliche Buch seit 20 Jahren in erster Auflage daliegt! CHR. MUFF, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Achte Abt. für Prima. Berlin 1903, 2. Aufl.; vgl. dazu A. MATTHIAS, Aus Schule, Unterricht und Erziehung. Gesammelte Aufsätze. München 1901. S. 231 f.: Deutsches Lesebuch in Prima oder nicht? — [9]) P. GOLDSCHEIDER, Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht (I, 3 dieses Handbuchs), S. 196. — [10]) Vgl. PAULSEN a. a. O. II, S. 664. — [11]) a. a. O., S. 8 ff. — [12]) ZfddU. V, 1 ff. Wieder abgedruckt in den Beiträgen zum deutschen Unterricht, Leipzig 1897, S. 107 ff.

Verzeichnis

öfter verkürzt angeführter Schriften.

Apelt O., Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums. Ein historisch-kritischer Versuch. 2. Aufl. Leipzig und Berlin 1907.

Baumeister A., Die Einrichtung und Verwaltung des Schulwesens in den Kulturländern von Europa und Nordamerika. München 1897.

Beier A., Die höheren Schulen und ihre Lehrer. Sammlung der wichtigsten hierauf bezüglichen Gesetze. 1. Aufl. Halle 1889; 2. Aufl. Halle 1902.

Bekanntmachung, die Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Gymnasien betreffend, vom 28. Januar 1893. Dresden.

Bernhardi A. F., Von der Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache in den höheren Klassen der Bildungsanstalten. Programm des königlichen Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der Realschule. Berlin 1820.

Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich. Vom Ministerium des Kultus und Unterrichts. Wien 1849.

Flathe Th., St. Afra. Geschichte der königl. sächs. Fürstenschule zu Meißen. Leipzig 1879.

Giesebrecht L., Der deutsche Aufsatz in Prima. Eine geschichtliche Untersuchung. ZfdGW., Jahrgang 1856, S. 113 ff.

Hanns R., Beiträge zur Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts im 17. Jahrhundert. Inauguraldissertation, Leipzig 1881. (Wieder abgedruckt in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik, 1881, II. Abt., S. 1—38 und S. 65—87.)

Heubaum A., Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. I. Band: Bis zum Beginn der allgemeinen Unterrichtsreform unter Friedrich dem Großen 1763. Das Zeitalter der Standes- und Berufserziehung. Berlin 1905.

Hiecke R. H., Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch. Leipzig 1842. Dritter Abdruck 1889. (Nach diesem ist zitiert.)

Hildebrand R., Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. 5. Aufl. Leipzig 1896.

Hoffmann H., Die deutsche Philologie im Grundriß. Ein Leitfaden zu Vorlesungen. Breslau 1836.

Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. 2. Abdruck. Wien 1885.

Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. 3. Aufl. Wien 1891.

Koldewey F., Geschichte des Schulwesens der Stadt Braunschweig von den ältesten Zeiten bis zum Regierungsantritt des Herzogs Wilhelm im Jahre 1831. Wolfenbüttel 1891.

Kratz H., Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preußen vom 31. März bzw. 27. Mai 1882. 2. Aufl. Neuwied und Leipzig 1887.

Kratz H., Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preußen vom 6. Januar 1892. 2. Aufl. Neuwied und Leipzig o. J.

Kratz H., Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1901. Neuwied und Leipzig 1902.

Laas E., Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen. Theorie und Materialien. 3. Aufl. besorgt von J. Imelmann. Berlin 1898. (Abgekürzt: D. d. A.)

Laas E., Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. Ein kritisch-organisatorischer Versuch. 2. Aufl. besorgt von J. Imelmann. Berlin 1886. (Abgekürzt: D. d. U.)

Lehmann R., Der deutsche Unterricht. Eine Methodik für höhere Lehranstalten. 2. Aufl. Berlin 1897.

Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. 2. Aufl. Wien 1900.

Meierotto J. H. L., Abschnitte aus deutschen und verdeutschten Schriftstellern zu einer Anleitung der Wohlredenheit besonders im gemeinen Leben. Berlin 1794.

Mertz G., Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert. Heidelberg 1902.

Monumenta Germaniae Paedagogica. Herausgegeben von K. Kehrbach. Berlin 1886 ff.

Müller J., Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha 1882.

Mushacke, Preußischer Schulkalender für 1858. Berlin: Auszug aus der Anweisung über die Einrichtung der öffentlichen allgemeinen Schulen im preußischen Staat, die Unterrichts-Verfassung der Gymnasien und Stadtschulen betr. Vom 12. Januar 1816. (Süvernscher Lehrplan.)

Nath M., Lehrpläne und Prüfungsordnungen im höheren Schulwesen Preußens seit Einführung des Abiturienten-Examens. Berlin 1900. Programm des kgl. Luisengymnasiums.

Neigebauer J. F., Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Berlin 1835.

Niemeyer A. H., Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. 1. Aufl. Halle 1796. 5. Aufl. 3 Bände. Halle 1805. Wo nichts Besonderes bemerkt ist, ist nach der Ausgabe von Lindner, Wien 1878, zitiert.

Raumer K. von, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. 4 Bände. Gütersloh. Für uns kommt insbesondere in Betracht: Band III, 6. Aufl., Gütersloh 1897, S. 99—246: Rudolf von Raumer, Der Unterricht im Deutschen.

Reichard E. C., Versuch einer Historie der deutschen Sprachkunst. Hamburg 1747.

Richter A., Aus den Anfängen des deutschsprachlichen Unterrichts in Lyon, ZfddU. 1887, S. 38 ff.

Rückert H., Geschichte der neuhochdeutschen Schriftsprache. 2 Bände. Leipzig 1875.

Schleiermacher Fr., Erziehungslehre. Aus Schleiermachers Nachlaß und nach geschriebenen Vorlesungen. Herausgegeben von Platz. Berlin 1849. (Sämtliche Werke III. Abt., Fr. Schleiermachers literarischer Nachlaß Band 7.)

Schönwälder und Guttmann, Geschichte des kgl. Gymnasiums zu Brieg. Breslau 1869.

Schulordnungen, Die, für die kgl. bayerischen humanistischen Gymnasien, Progymnasien und Lateinschulen vom 23. Juli 1891 bzw. vom 25. Juni 1894. Bearbeitet von J. Füger. Würzburg 1900. (Stahelsche Sammlung Deutscher Reichsgesetze und Bayerischer Gesetze.)

Schultze F., Die Abiturientenprüfung, vornehmlich im preußischen Staate. Urkundensammlung. Berlin 1831.

Spilleke A., Über die gegenwärtige innere Einrichtung des kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der Realschule nebst der damit verbundenen Töchterschule. Programm des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums. Berlin 1823.

Strakosch G.-Graßmann, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens. Wien 1905.

Thiersch F., Über gelehrte Schulen, mit besonderer Rücksicht auf Bayern. 3 Bände. Stuttgart und Tübingen 1826—37.

Vormbaum R., Evangelische Schulordnungen. 3 Bände. Gütersloh 1860—64.

Wackernagel Ph., Der Unterricht in der Muttersprache. Stuttgart 1842.

Wegener Ph., Zur Geschichte des deutschen Unterrichts. Programm des Gymnasiums und der Realschule zu Greifswald. Greifswald 1906.

Wendt G., Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts und der philosophischen Propädeutik. 2. Aufl. München 1905.

Wiese L., Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung. 4 Bände. Berlin 1864, 1869, 1873, IV. Band herausgegeben von B. Irmer 1902. (Abgekürzt: D. h. Schw.)

Wiese L., Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. 1. Aufl. Berlin 1867/68; 2. Aufl. 1875; 3. Aufl. bearbeitet von Kübler 1886. (Abgekürzt: V. u. G.)

Windel R., Aus Lehrbüchern für den deutschen Unterricht aus dem XVII. u. XVIII. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Unterrichts. Neue Jahrbücher 1904, II. Abt., S. 391 ff.

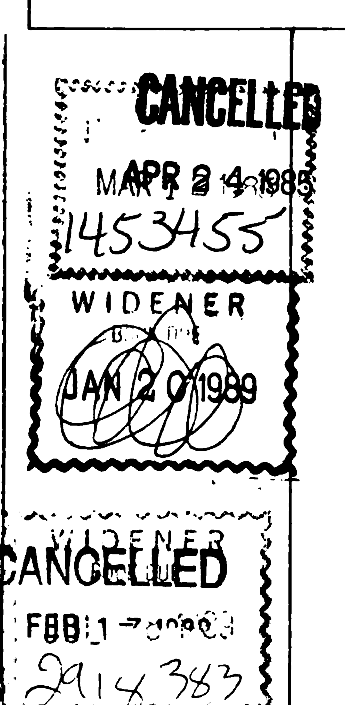
Zeitschrift für den deutschen Unterricht, herausgegeben von O. Lyon: ZfddU.

Zeitschrift für das Gymnasialwesen, herausgegeben von H. J. Müller: ZfdGW.

Ziegler Th., Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. 2. Aufl. München 1904.

Alphabetisches Verzeichnis

(Die oft genannten Schriftwerke vgl. besonderes Verzeichnis.)


CANCELLED
APR 2 4 1985
1453455
WIDENER
JAN 2 0 1989
WIDENER
CANCELLED
2914383

